

Heidi Javanainen

# **PÄIVÄLEPO VARHAISKASVATUKSESSA**

Kehysanalyytinen tutkimus päivälepotilanteen  
vuorovaikutuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Tammikuu 2020



# TIIVISTELMÄ

Heidi Javanainen: Päivälepo varhaiskasvatuksessa - kehysanalyttinen tutkimus päivälepotilanteen vuorovaikutuksesta  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Tammikuu 2020

---

Tämä tutkimus lähestyy varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa on tutkittu varsin laajasti niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Sen sijaan varhaiskasvatuksen perustoimintoja ja erityisesti varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta on tutkittu vähemmän Suomessa. Varhaiskasvatuksen perustoimintojen ja myös päivälevon osuus varhaiskasvatuksessa on kuitenkin ajallisesti merkittävä, täten varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta on tarpeen tarkastella tutkimuksen keinoin. Tämä tutkimus syvennyy kysymyksiin, millaisten kehysten kautta varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta sekä millaisia kehyksiä on löydettävissä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutusta tarkastelemalla. Tavoitteena on valottaa, millaiselta vuorovaikutus varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta näyttäytyy sekä millä tavalla varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta puhutaan.

Tutkimus on lähestymistavaltaan tapaustutkimus, jonka tutkimusaineisto on kerätty marras-joulukuussa 2014. Aineisto koostuu kolmen varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista sekä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteiden havainnoinneista. Aineiston analysoinnissa on hyödynnetty Puroilan (2002a, 2002b) muodostamaa sovellusta Goffmanin (1974) kehysanalyysistä.

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen päivälepotilanne näyttäytyy moniulotteisena tilanteena. Haastattelu- ja havainnointiaineisto osoittaa, että varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta on mahdollista tarkastella useamman kehyksen kautta. Aineistosta on löydettävissä neljä kehystä: hallinnan kehys, hoidon kehys, käytännön kehys ja opetuksen kehys. Kehykset lomittuvat ja painottuvat tilanteissa eri tavoin. Tämän tutkimuksen perusteella sekä hallinnan että hoidon kehys korostuvat varhaiskasvatuksen opettajien toiminnassa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta sekä heidän puhuessaan varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta. Sen sijaan opetuksen kehys näyttäytyy vain ohuesti varhaiskasvatuksen opettajien puhuessa päivälepotilanteesta. Hallinnan kehyksen korostuminen näkyy sekä haastattelu- että havainnointiaineistossa. Hallintaa toteutaan varhaiskasvatuksen päivälepotilanteissa niin sanallisesti kehotuksilla ja käskyillä kuin myös sanattomilla keinoilla. Hoidon kehys näyttäytyy varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta viivähdyksenomaisina kohtaamisina, joissa varhaiskasvatuksen opettaja koskettaa tai silittää lasta.

Tutkimus antaa tietoa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutuksesta. Samalla tutkimus haastaa pohtimaan, millaisena varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutus näyttäytyy. Varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta on mahdollista tarkastella monenlaisista kehyksistä käsin. Tärkeää olisikin, että varhaiskasvatuksen opettajat olisivat tietoisia siitä, millä tavalla he varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta toimivat, ja miten he kohtaavat tilanteessa lapsia. Lisäksi tämän tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen pedagogiseen ulottuvuuteen olisi tarpeen kiinnittää huomiota.

Avainsanat: Vuorovaikutus, varhaiskasvatuksen päivälepo, varhaiskasvatuksen opettaja, kehysanalyysi, kehys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PÄIVÄLEPO JA PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA .....</b>	<b>8</b>
2.1	PÄIVÄLEPO VARHAISKASVATUKSEN TOIMINNASSA .....	8
2.2	PERUSTOIMINNOT – KESKEINEN OSA VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAA .....	11
2.3	PEDAGOGIIKAN RAKENTUMINEN PERUSTOIMINNOISSA .....	16
<b>3</b>	<b>VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA .....</b>	<b>19</b>
3.1	VUOROVAIKUTUS OSANA KASVATUSTA .....	19
3.2	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA VUOROVAIKUTUSTA RAKENTAMASSA .....	20
3.3	VALLAN JA OSALLISUUDEN NIVOUTUMINEN VARHAISKASVATUKSESSA .....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS.....</b>	<b>26</b>
4.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
4.2	TAPAUSTUTKIMUS TUTKIMUSOTTEENA .....	27
4.3	KEHYSANALYYSI JA PUROILAN KEHYSANALYYTTINEN SOVELLUS .....	29
4.3.1	<i>Kehysanalyysin keskeiset käsitteet</i> .....	29
4.3.2	<i>Puhe kehysanalyysin näkökulmasta</i> .....	32
4.4	TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN HAVAINNOIMALLA JA HAASTATTELEMALLA .....	32
4.5	VARHAISKASVATUKSEN PÄIVÄLEPOTILANTEEN PIIRTEIDEN KUVAUS .....	35
4.6	AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI .....	36
<b>5</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN PÄIVÄLEPO MONIULOTTEISENA ILMIÖNÄ.....</b>	<b>43</b>
5.1	PÄIVÄLEPO HALLINNAN KEHYKSESSÄ.....	44
5.1.1	<i>Hallintaa sanallisella ohjaamisella</i> .....	45
5.1.2	<i>Hallintaa epäsuorilla tavoilla</i> .....	49
5.2	PÄIVÄLEPO HOIDON KEHYKSESSÄ .....	50
5.2.1	<i>Päivälevon merkityksellisyys hoidon ulottuvuudessa</i> .....	50
5.2.2	<i>Turvallisuuden luomista ja lämmintä vuorovaikutusta</i> .....	51
5.3	PÄIVÄLEPO OPETUKSEN KEHYKSESSÄ.....	54
5.4	PÄIVÄLEPO KÄYTÄNNÖN KEHYKSESSÄ.....	56
5.5	KEHYSTEN PÄÄLLEKKÄISYYS JA LOMITTUMINEN .....	58
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN POHDINTA.....</b>	<b>62</b>
6.1	VARHAISKASVATUKSEN PÄIVÄLEPOTILANTEEN MONINAISET KEHYKSET .....	62
6.2	TUTKIMUKSEN LOPPUPÄÄTELMÄT .....	66
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU .....	71
6.4	TUTKIMUKSEN EETTINEN TARKASTELU .....	73
6.5	JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	75
<b>7</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>77</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>85</b>
	LIITE 1: TIEDOTE TUTKIMUKSESTA PÄIVÄKOTIEN JOHTAJILLE .....	85
	LIITE 2: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO .....	86

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on herättänyt viime vuosina paljon julkista keskustelua. Keskustelua on ollut jo ennen uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) säätämistä ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) laadintaa. Erityisesti keskustelussa on ajoittain näkynyt varhaiskasvatuksen päivälepoon liittyvät kysymykset. Tätä keskustelua on varsinkin värittänyt kysymys siitä, miten toimintaa käytännössä toteutaan päiväkodeissa ja mitkä ovat toiminnan heijastukset laajemmin lapsen arkeen. (Marttala 2015.) Harvan varhaiskasvatuksen toiminnon olemus on yhtä ristiriitainen, kuin päivälepotoiminnalla on.

Kiinnostukseni varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta tarkastelevalle tutkimukselle muodostui omassa työssäni päiväkodissa. Työyhteisössäni heräsi tarve kehittää varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta, joka ei enää vastannut lasten tarpeisiin. (Javanainen 2016; Javanainen & Sievinen 2016.) Tämä kehittämistyö antoi alkusysäyksen myös tälle tutkimukselle. Yhtäältä varhaiskasvatukseen liittyvä tutkimustieto on lisääntynyt, toisaalta kuitenkin varhaiskasvatuksen perustoiminnot ja myös varhaiskasvatuksen päivälepotilanne ovat jääneet vähemmälle huomiolle tutkimuksissa. Ajallisesti tarkasteltuna varhaiskasvatuksen perustoiminnot vievät merkittävän osan lapsen varhaiskasvatuspäivästä (ks. Reunamo 2007, 30–31). Voidaan puhua varhaiskasvatuksen perustasta, jonka ympärille muu toiminta rakentuu. Tarve siis varhaiskasvatuksen perustoimintoja tarkastelevalle tutkimukselle on ilmeinen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 23) painottaa varhaiskasvatuksen päivittäisten hoitotilanteiden merkitystä osana kasvatus- ja opetustilanteita. Perustoimintatilanteet eivät siis ole mikään muusta toiminnasta erillinen osa-alue varhaiskasvatuksessa, vaan jo velvoittavassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa perustoiminnot rinnastetaan osaksi

kasvatusta ja opetusta. Tämäkin näkökulma ohjaa siis suuntaamaan tutkimusta varhaiskasvatuksen päivälepotilanteeseen.

Varhaiskasvatuksen päivälepotoiminta on ollut jo esillä useamman vuosikymmenen (ks. esim. Huttunen 1989, 123–129). Varsinaista varhaiskasvatuksen päivälepoon kohdistuvaa tutkimusta Suomessa on kuitenkin tehty niukasti. Siitä huolimatta varhaiskasvatuksen päivälepotoimintaa on sivuttu useissa tutkimuksissa ja julkaisuissa (ks. esim. Alasuutari & Karila 2014, 75–76, 84–85; Roos 2015, 131–133). Näissä maininnoissa varhaiskasvatuksen päivälevon olemus on näyttäytynyt osittain ristiriitaisena ja jopa kielteisenä. Tällä perusteella tarve varhaiskasvatuksen päivälepotoimintaa tarkastelevalle tutkimukselle on ilmeinen.

Päiväuniin liittyvää tutkimusta löytyy runsaasti kansainvälisesti. Tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan unen kestoa sekä päiväunien ja yöunien välistä suhdetta (esim. Ward, Gay, Anders, Alkon & Lee 2008) sekä päiväunien vaikutuksia lapsen kognitiivisiin toimintoihin (esim. Lam, Mahone, Mason & Scharf 2011). Päivälepotilanne varhaiskasvatuksessa on herättänyt viime vuosina kiinnostusta kansainvälisesti. Tutkimuksissa on pohdittu muun muassa sitä, millaiset ympäristöt tukevat parhaiten lasten päivälepoa (Staton, Marriott, Pattinson, Smith, Sinclair & Thorpe 2016) sekä millaisia ovat lasten kokemukset päivälevosta (Nothard, Irvine, Theobald, Staton, Pattinson & Thorpe 2015). Siren-Tiusanen ja Antola-Robinson (2001) ovat puolestaan tarkastelleet uni-valveaikatauluja ja päivälepoaikoja pienten ryhmissä päiväkodissa. Näkökulmana on ollut erityisesti se, miten voidaan parhaalla mahdollisella tavalla suojella lasten luonnollisia uni-valverytmejä. Tämä tutkimukseni sen sijaan tarkastelee päivälepotilannetta vuorovaikutuksellisenä tilanteena, eikä tutkimuksen lähtökohtana ole syventyä tarkastelemaan lasten päivälevon pituutta tai sen kestoa eikä ylipäänsä sitä, nukkuvatko lapset vai eivät.

Tutkimukseni siis syventyy tarkastelemaan varhaiskasvatuksen perustoiminnoista erityisesti päivälepoa. Kettukangas (2017) on tarkentanut käsiteanalyysin myötä perustoimintojen käsitteellistä määrittelyä. Hänen mukaansa perustoimintoihin sisällytetään muun muassa ruokailu, lepo, ulkoilu sekä wc-toiminnot. (Kettukangas 2017, 75). Hänen mukaansa (2017, 166–167) perustoimintojen pedagoginen merkitys kaipaasi erityisesti vahvistamista. Tämä

tutkimukseni lähestyykin varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta ja pyrkii näin laajentamaan ymmärrystä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutuksesta ja siten myös pedagogisesta ulottuvuudesta. Tutkimalla päivälepotilannetta varhaiskasvatuksessa voidaan myös kehittää päivälepotilannetta, sen käytäntöjä ja siten myös pedagogiikkaa.

Tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen päivälepotoimintaa varhaiskasvatuksen opettajan lapsiin suuntaavan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtana on tutkia varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta kehysanalyysin kautta (ks. Puroila 2002a, 2002b). Kehysanalyysi pohjautuu Goffmanin kehysanalyysin teoriaan (1974). Kehysanalyysin keskeisenä lähtökohtana on, että ihmisen tullessa mihin tahansa tilanteeseen, hän kohtaa kysymyksen ”mitä tässä on tapahtumassa?” Kehysten kautta ihminen pyrkii ymmärtämään ja määrittelemään kulloisenkin tilanteen. (Goffman 1974, 8–11; Puroila 2002a, 43–44.) Kehysten erittelyn kautta on mahdollista analysoida tarkemmin varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta ja vuorovaikutusta sen kontekstissa: mitä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa todella tapahtuu, kun sitä tarkastelee vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Tutkimusraportti rakentuu seuraavanlaisesti. Ensimmäisessä luvussa tarkastelen teoreettisessa viitekehyksessä varhaiskasvatuksen päivälepoa, perustoimintoja ja pedagogiikkaa. Toisessa luvussa tarkastelen vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Etenen teoreettisessa osuudessa yleisestä vuorovaikutuksen ja kasvatuksen tarkastelusta varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutuksen tarkasteluun ja lopuksi vallan kysymyksiin. Metodologisissa lähtökohdissa tarkastelen kehysanalyysiä pääpiirteittäin sekä tutkimusaineistoon ja analyysiin liittyviä vaiheita. Tulososiossa erittelen tutkimusaineistosta löytyneitä kehyksiä ja tarkastelen niiden päällekkäisyyksiä. Viimeisessä luvussa on koottuna yhteenveto, pohdin tutkimuspäätelmien antia, tarkastelen eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä sekä summaan jatkotutkimusaiheita.

## 2 PÄIVÄLEPO JA PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA

Tämä luku käsittelee päivälepoa ja pedagogiikkaa. Aluksi tarkastelen päivälepoa osana varhaiskasvatuksen toimintaa. Sen jälkeen määrittelen *perustoiminnot*-käsitteen sekä tarkastelen hoitoa varhaiskasvatuksessa. Lopuksi kuvaan tarkemmin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä perustoimintojen ja pedagogiikan yhteenkietoutumista.

### 2.1 *Päivälepo varhaiskasvatuksen toiminnassa*

Varhaiskasvatus jäsentyy ajallisesti tietyllä tavalla (Kuukka 2015, 94; Puroila 2002, 121; Roos 2015, 130). Roos (2015, 130) puhuu päivärytmistä, Kuukka (2015, 94) käyttää käsitettä tapahtumajärjestys. Termistä riippumatta varhaiskasvatuspäivä jäsentyy hyvin samantyyppisesti. Aamupäivällä on toimintaa sekä leikkiä ja lounaan jälkeen alkaa tyypillisesti päivälepo. Joskin aivan pienempien, alle kolmevuotiaiden lasten kanssa toimiessa päivärytmi saattaa rakentua hieman erityyppisemmin ja porrastetummin (Siren-Tiusanen & Antola-Robinson 2001).

Päivälevosta käytetään monenlaisia käsitteitä. Kansainvälisesti käytössä ovat esimerkiksi seuraavat käsitteet *sleep time*, *naptime*, *rest time* ja *daytime sleep* (Pattinson, Staton, Smith, Sinclair & Thorpe 2014, 561). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 23) käytetään käsitettä lepo kuvaamaan yhtä päivittäin toistuvista tilanteista. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä päivälepo, jolloin käsitteen loppuliite lepo on yhtenevä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) kanssa. Päivä-etuliitteellä haluan erottaa päivälevon kaikista muista mahdollisista lepohetkistä. Tämä tutkimus tarkastelee nimenomaan varhaiskasvatuksessa päivällä tapahtuvaa lepoa eli päivälepoa.



Varhaiskasvatuksen päivälepoa on tutkittu varsin vähän Suomessa. Siren-Tiusanen (1996) on omassa väitöstutkimuksessaan lähestynyt päivälepoa pohtimalla, mahdollistuuko päiväkodissa lasten riittävä unensaanti ja lepo. Hänen mukaansa eheä uni-valverytmi on useiden tekijöiden kokonaisuus, jonka epätasapaino vaikuttaa kehämäisesti vaikeuttamalla nukahtamista illalla tai päiväunilla. Hän korostaakin joustavasti pysyvän vuorokausirytmien ja aikataulun merkitystä keskeisenä uni-valverytmiä suojaavana tekijänä. Hän tarkastelee päivälepoa erityisesti lapsen fysiologisten tarpeiden näkökulmasta. Siren-Tiusanen ja Antola-Robinson (2001) pohdiskelevat lisäksi, mitkä käytännöt parhaiten tukevat pienten lasten unen laatua ja sen tehokkuutta. He toteavat, että uneen laatuun päiväkodissa vaikuttavat kolme tekijää: 1) päivälevon ajoitus ryhmässä samanaikaisesti, ikätasaisuus huomioiden tai yksilöllisesti porrastamalla, 2) varhaiskasvatuksen henkilöstön ja kodin yhteistyö sekä 3) varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoisuus uniympäristön merkityksestä.

Varhaiskasvatuksen päivälepoa on Siren-Tiusanen (1996) sekä Siren-Tiusanen ja Antola-Robinsonin (2001) tutkimuksien ohella myös sivuttu useissa julkaisuissa ja tutkimuksissa. Näissä viittauksissa päivälepo ei näyttäydy vain myönteisenä tilanteena, vaan siihen sisältyy myös ikäviä ja kielteisiä ulottuvuuksia (ks. esim. Alasuutari & Karila 2014, 75–76, 84–85; Huttunen 1989, 123–129; Kuukka 2015, 133–140; Roos 2015, 131–133; Roos 2016, 78–80). Roosin (2015, 131–133) väitöstutkimuksessa, jossa hän tarkastelee varhaiskasvatusta lasten kerronnan näkökulmasta, päivälepoa kuvataan kielteisenä ja jopa vastenmielisenä kokemuksena. Roos toteaa, että kielteisenä päivälevon kokeneiden lasten lukumäärä ei ollut suuri, mutta se ponnekkuus, jolla asia tuodaan esille, osoittaa asian merkityksen. Alasuutarin ja Karilan (2014, 74–75) julkaisussa päivälepo tuli esille lasten kuvatessa mieluisia ja epämieluisia paikkoja. Yhtenä ikävänä paikkana lasten ottamissa kuvissa tuli esille päivälepo. Huttunen (1989, 123–129) puolestaan tarkastelee kriittisesti päivähoidon nukkumiskäytäntöjä ja pohtii, kenen ongelma nukkuminen tai nukkumattomuus on. Yhtäältä vanhemmat kokevat nukuttujen päiväunien heijastuvan iltoihin ja toisaalta nukkumattomuus päivähoidon kontekstissa koetaan ongelmallisena.

Yhdenlainen tarkastelukulma päivälepoon liittyen sisältyy Kuukan (2015) tutkimukseen. Hän tarkastelee päiväkodin arkea lasten ruumiillisuuden

näkökulmasta. Kuukka lähestyy lasten ruumiillisuutta päiväkodin rutiineissa esimerkiksi päivälevolla. Ruumillisuus saa tietynlaisia odotuksia ja vaatimuksia päiväkodin rutiineissa. Päivälevolla toimintaa säädeltiin ”nukkarikurilla”, jossa odotettiin noudatettavan tietynlaista nukkumisen tekniikkaa ja tiettyjä kehoon kohdistuvia sääntöjä esimerkiksi pään pitämistä tyynyllä. (Kuukka 2015, 135 – 140.)

Lasten päiväunia ja sen vaikutuksia on tutkittu eri näkökulmista kansainvälisesti. Tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi päiväunien vaikutuksia lasten kokonaisunimäärään ja yöunien pituuteen (esim. Fukuda & Sakashita 2002; Staton, Smith, Pattinson & Thorpe 2015) tai päiväunien ja kognitiivisten toimintojen välistä yhteyttä (esim. Lam, Mahone, Mason, Thornton & Scharf 2011). Varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta on tarkasteltu tutkimuksissa emotionaalisen ilmapiirin ja hallinnan kautta (Pattinson, Staton, Smith, Sinclair & Thorpe 2014), unta tukevien optimaalisten tekijöiden kautta (Staton, Marriott, Pattinson, Smith, Sinclair & Thorpe 2016) sekä lasten kokemusten kautta (Nothard, Irvine, Theobald, Staton, Pattinson & Thorpe 2015).

Pattinson ym. (2014, 666–667) ovat tutkineet emotionaalista ilmapiiriä ja käyttäytymisen hallintaa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa. He pohtivat lasten päivälepotarpeiden ja varhaiskasvatuksen päivälepokäytänteiden tuomaa ristiriitaa. He toteavat oman tutkimuksensa pohjalta, että kielteinen ilmapiiri lisääntyi merkittävästi, kun lapset eivät nukkuneet päiväunia ja käytössä oli aikataulutettu päivälepotilanne. Samalla myönteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja lasten näkökulman huomioiminen vähenivät tilanteessa. Heidän tutkimuksensa mukaan varhaiskasvatuksen päivälepotilanne aiheuttaa emotionaalisia haasteita ja siten ristiriitaa opettajan tavoitteiden sekä lasten käyttäytymisen välillä. Tässä tutkimuksessa vain noin 30 % lapsista nukkui päiväunia. Tutkimuksen mukaan onkin tarpeen tarkastella päivälepotoimintaa ja -käytänteitä varhaiskasvatuksessa.

Staton ym. (2016) ovat tarkastelleet australialaisen varhaiskasvatuksen unitilanteita tiettyjen ihanteellisten tekijöiden kautta. He toteavat, että nykyisen tietämyksen valossa lasten unta parhaiten tukevaa ympäristöä luonnehtivat seuraavat piirteet: sopiva aikataulutus, nukkumista ennakoivat rutiinit, ärsykeitä vähentävät ja poistavat toiminnot sekä kasvattajan rauhallinen ja ei-

uhkaava tai ei-rankaiseva käyttäytyminen (Staton ym. 2016, 31). He löysivät analyysissään kolme unikäytäntöjen tyyppiä: tukevat ryhmät, ristiriitaiset ryhmät sekä ei-tukevat ryhmät, joissa käytännöt ja emotionaalisen ilmapiirin laatu vaihtelivat. Päivälepotilanteessa kolmaosalla ryhmistä käytännöt ja emotionaalinen ilmapiiri tukivat lasten unta. Niissä myös joustettiin sekä mahdollistettiin ei-nukkuville lapsille muuta toimintaa. Kun taas ristiriitaiset ja ei-tukevat ryhmät eivät olleet sitoutuneet unta tukeviin käytäntöihin. Ristiriitaiset ryhmät olivat kyllä emotionaaliselta ilmapiiriltään myönteisiä, mutta muilta osin käytännöt eivät tukeneet lasten unta. Ei-tukevat ryhmät eivät puolestaan olleet emotionaalisesti eivätkä toimintatavoiltaan unta tukevia. (Staton ym. 2016, 33–34.)

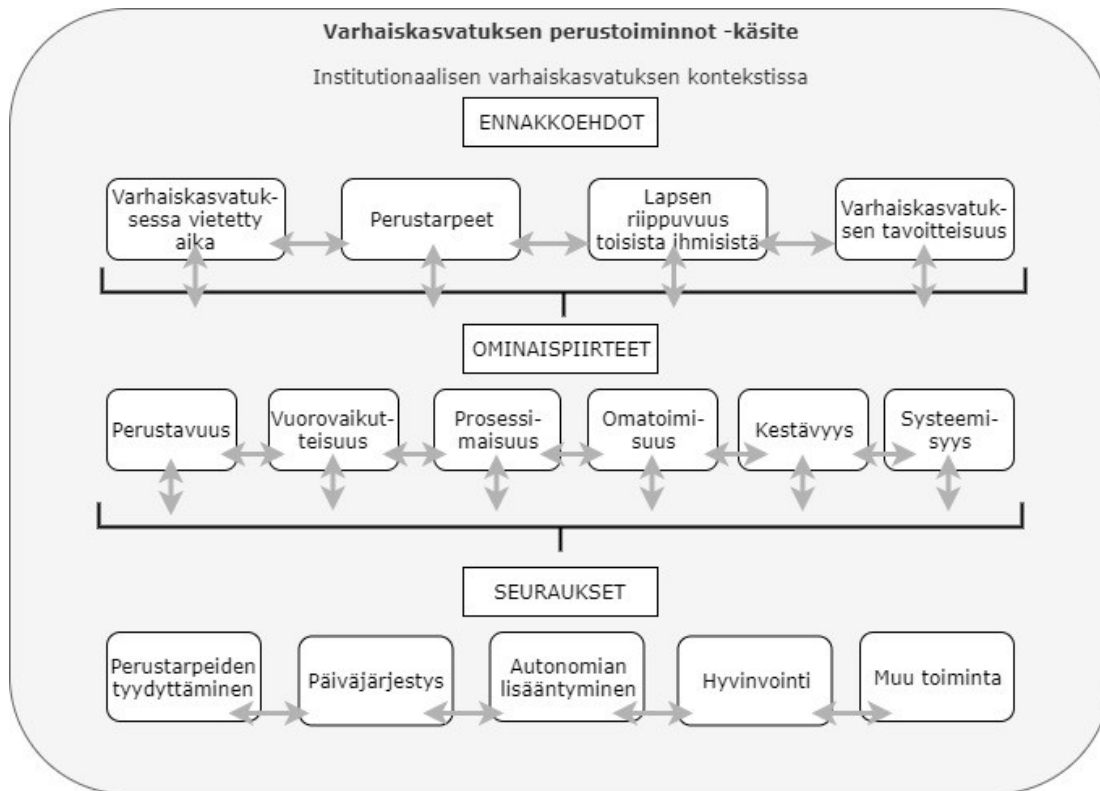
Lasten näkökulmasta varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta ovat tarkastelleet Nothard ym. (2015). Heidän tutkimuksessaan lasten mahdollisuudet vaikuttaa varhaiskasvatuksen päivälepoon vaihtelivat pakollisesta nukkumisesta ja leppäämisestä mahdollisuuteen vaikuttaa omaan leppäämiseensä. He toteavatkin, että pakolliset unikäytännöt sekä -rutiinit ovat ristiriidassa suhteessa opetussuunnitelmiin, joissa pyritään lasten toimijuuteen ja valintoihin.

## *2.2 Perustoiminnot – keskeinen osa varhaiskasvatuksen toimintaa*

Päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus toteutuu monenlaisissa toiminnoissa. Härkönen (2003, 183–185) on nimennyt varhaiskasvatuksen toiminnoiksi perustoiminnot, työn, leikin, retket, juhlat ja vapaa-ajan. Perustoiminnot-käsitteellä tuodaan esille hoidon ja perushoidon vuorovaikutteinen ja toiminnallinen ulottuvuus. Perustoimintojen käsitettä ovat käyttäneet Härkösen lisäksi myös Niikko (2008), Helenius (2008) ja Kettukangas (2017). Kettukangas (2017) on tutkimuksessaan käsiteanalyysin kautta tutkinut varhaiskasvatuksen perustoiminnot-käsitettä. Hän on todennut, että perustoiminnot-käsite ei ole ollut vakiintuneessa käytössä hänen analysoimassaan aineistossa, joka sisälsi varhaiskasvatuksen asiakirjoja, oppikirjoja ja artikkeleita. Perustoimintojen käsitteen ohella on käytetty

muunmuassa perushoito-, jokapäiväiset toiminnot -, rutiini- tai arki-käsitteitä. (Kettukangas 2017, 78–79.)

Perustoimintoihin liitetään monenlaisia asioita varhaiskasvatuksessa. Perustoimintoja ovat päiväkotiin saapuminen ja päiväkodista lähteminen, vapaa oleskelu, peseytyminen, nukkuminen ja lepääminen, ulkoileminen, wc-toiminnot, pukeutuminen ja riisuminen, siistiytyminen sekä ruokailu (Kettukangas 2017, 75). Kettukangas (2017, 65–162) muodostaa varsin moniulotteisen kuvan varhaiskasvatuksen perustoiminnot-käsitteestä. Tässä tutkimuksessa käytän perustoiminnot-käsittettä Kettukankaan (2017) määritelmän mukaisesti. Perustoiminnot-käsite liittyy kokonaissysteemi-mallin, jonka yhtenä osana Kettukangas on kuvannut perustoiminnot-käsitteeseen liittyvät ennakkoehdot, ominaispiirteet ja seuraukset (kuvio 1). Perustoiminnoilla on toteutuakseen oltava tiettyjä ennakkoehtoja esimerkiksi lapsen perustarpeet ja varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus. Perustoimintoihin liittyy myös tiettyjä ominaispiirteitä, joita ovat muunmuassa vuorovaikutteisuus ja prosessimaisuus. Ennakkoehtojen ja ominaispiirteiden toteutuminen on edellytys sille, että seuraukset toteutuvat, jolloin esimerkiksi lapsen perustarpeet tyydyttyvät, lapsen hyvinvointi lisääntyy tai muu varhaiskasvatustoiminta mahdollistuu. Täten siis osana perustoimintoja myös varhaiskasvatuksen päivälepoa koskevat perustoimintojen ennakkoehdot, ominaispiirteet sekä seuraukset.



**KUVIO 1.** Osa Varhaiskasvatuksen perustoiminnot -käsitteestä institutionaalisen varhaiskasvatuksen kontekstissa (mukaeltu Kettukangas 2017, 72)

Perustoiminnot nivoutuvat osaksi varhaiskasvatuspäivää. Esimerkiksi Reunamo (2007, 30–31) on omassa havainnointiaineistossaan kuvannut erilaisten toimintojen jakaantumista päiväkodissa. Hänen aineistossaan, joka koostui aamupäivään klo 8–12 välille ajoittuneista havainnoinneista, varhaiskasvatuspäivä rakentui seuraavista elementeistä: vapaa leikki, ulkoleikki, ruokailu, perushoito sekä ohjaustilanne. Hän on käsitteellistänyt perushoitoon kuuluviksi muunmuassa pukemistilanteet ja wc-tilanteet. Ruokailutilanteet hän on jäsentänyt sitä vastoin omaksi toiminnakseen. Päivälepotilannetta ei hänen aineistossaan ole havainnoitu eikä käsitelty. Erilaisten toimintojen jakaantuminen päiväkotipäivässä kuitenkin osoitti, että jo aamupäivällä perushoito ja ruokailu yhdessä vievät merkittävän osan lapsen päiväkotipäivästä. (Reunamo 2017, 30–31.) Kun aamupäivän lisäksi tuohon osuuteen lisätään päivälepo, joka tyypillisesti ajoittuu ruokailun jälkeiseen aikaan, voidaan todeta, että perustoimintojen osuus on varsin merkittävä. Täten

ei voida pitää yhdentekevänä, miten perustoiminnot ja siten myös päivälepo varhaiskasvatuksessa toteutuvat.

Kettukangas (2017, 82) sisällyttää perustoiminnot-käsitteeseen hoidon ja hoitamisen. Hoidon käsite on moniulotteinen ja sisältää laajoja merkityksiä ja yhteyksiä (mm. Niikko 2005; Brorström 2006; Noddings 2012). Niikko (2005) on tarkastellut muun muassa hoidon ulottuvuuksia, merkityksiä ja ilmenemismuotoja. Niikon (2005, 153–154) mukaan hoitoa on totuttu pitämään käytännönläheisenä ja rutiininomaisena toimintana, jonka ensisijainen tavoite on ollut huolehtia lapsen perustarpeista kuten ruokailusta ja levosta. Tämän saman tuo esille Hännikäinen (2013, 35) kuvatessaan varhaiskasvatuksen ymmärrystä hoidosta nimenomaan fyysisenä hoitamisena ja lapsen terveyden sekä fyysisen kasvamisen edistämisenä, joka tapahtuu Hännikäisen rutiinitilanteiksi nimittämissä tilanteissa. Tällainen ajattelu on kuitenkin Niikon mukaan (2005, 153–154) liian kapea. Sen sijaan hoito on käsitteenä moniulotteisempi ja merkityksellisempi. Hoito sisältää monenlaisia kytkentöjä. Hoidon perusta on huolenpidossa, joka sisältää niin ulkoapäin kuin kasvattajan sisältä syntyvän vastuun sekä fyysisistä tarpeista huolehtimisen. Hoitoon sisältyy myös välittäminen ja hoiva, joihin liittyvät tunteet ja sitoutuminen lapseen. Hoitoon sisältyvä välittäminen ei ole aikaan sidottua kuten huolenpittäminen. Myös Hännikäinen (2013, 35–36) painottaa hoidon sisältävän suorittavan toiminnan lisäksi välittämisen ulottuvuuden. Brorström (2006, 400) puolestaan toteaa hoidon sisältävän valmiuden kolmeen erilaiseen ulottuvuuteen: tiedolliseen (*cognitive dimension*), emotionaaliseen (*emotional dimension*) ja toimintasuuntautuneeseen (*action-oriented dimension*) ulottuvuuteen. Hän toteaa hoidolla olevan siis valmius näihin kaikkiin. Tulkitsen tämän niin, että välttämättä kaikki hoito ei sisällä näitä ulottuvuuksia, vaan tällöin hoito pelkistyy Brorströmin (2006, 400) mukaan tekniseksi ja välineelliseksi toiminnaksi.

Brorströmin mukaan on välttämätöntä, että hoitoon sisältyy seuraavat näkökulmat: tarpeisiin perustuva hoito, kasvatuksellinen hoito ja opetuksellinen hoito. Ei riitä, että kasvattaja välittää ja on empaattisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi on reflektoitava kasvatuksen sisältöjä edistäkseen lapsen oppimista. Hoidolla on oltava siis yhteys kasvatuksellisiin ja opetussuunnitelmateorioihin. (Brorström 2006, 405–406.) Hoito ei siis täten ole eikä voi olla irrallinen osa

varhaiskasvatuksen toimintaa. Se olisikin siksi sisällytettävä kaikkeen toimintaan.

Broström (2006, 400) on tulkinut hoidon (*care*) suhteeksi, jossa ihminen on läsnä toiselle ihmiselle toimien hänen hyväkseen tukien toisen hyvinvointia, oppimista ja kehitystä. Hoidon ollessa lähtökohtana opettamisessa ja kasvatuksessa kasvattaja toimii huomioiden lapsen tarpeet, hyvinvoinnin sekä kehityksen ja mahdollistaa empaattisella asennoitumisella toimintaa, joka vastaavat lapsen tarpeisiin. (Brorström 2006, 397). Noddings (2012, 771–772) käsittelee myös hoitamista (*caring*) ihmisten välisenä suhteena. Hoivaava suhde ei kaikissa tapauksissa ole tasavertainen, esimerkiksi lapsen ja opettajan välinen suhde. Suhde ei myöskään ole passiivinen tai yksiselitteinen. Hoivaava suhde rakentuu monista osa-alueista. On välttämätöntä, että hoivaaja kuuntelee tarkkaavaisesti ja on avoin vastaanottamaan ja ymmärtämään hoidettavan ilmaistuja tarpeita. Hoivaajan on myös vastattava ilmaistuihin tarpeisiin. Aina vastaaminen ei onnistu myönteisesti, mutta hoivaavaa ja kommunikoivaa suhdetta on kuitenkin pidettävä yllä.

Hoito ei kuitenkaan ole vain toiminnallista ja emotionaalista. Siihen sisältyy myös kasvattajan tietoisuus ja ajattelu. (Niikko 2005, 155–156.) Tietoisuus on tärkeää, vaikka varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa toimitaan usein spontaanisti ja käytännön kokemuksella. Varhaiskasvatus institutionaalisena toimintana kuitenkin asettaa myös tavoitteellisuuden ja tarkoituksellisuuden vaatimuksen. (Hännikäinen 2013, 50–51.) Perustoiminnoissa tietoisuudella on siis myös keskeinen merkitys. Onkin siis yhtälailla tarpeellista antaa tietoisien ajattelun ohjata toimintaa, vaikka emotionaalisuus tiukasti liittyykin perustoimintoihin.

Vaikka tässä luvussa erittelen hoitoon ja hoivaamiseen liittyviä käsitteitä, hoivaaminen ei kuitenkaan varhaiskasvatuksen arjessa pelkisty vain hoidoksi tai hoivaamiseksi. Ylitapio-Mäntylä (2013, 263–271) on tarkastellut hoivaamisen ja vallan ilmenemistä varhaiskasvatuksen käytännöissä neljän opettajan muistelutyön kautta. Hänen mukaansa valta ja hoiva ovat yhteenkietoutuneita varhaiskasvatuksen käytännöissä. Hoivaava suhde voidaan nähdä myös hallinnan suhteena, jossa välittämällä rajoitetaan ja rajataan lasta.

### 2.3 *Pedagogiikan rakentuminen perustoiminnoissa*

Pedagogiikka-käsitteellä on pitkät juuret historiassa ja ymmärrys sen merkityksestä on muuttunut eri aikoina. Siihen on liitetty niin kasvatusta koskeva oppi kuin käytännön kasvatustoiminta. Nykyään käsitteellä tarkoitetaan kasvatustajatteluja, johon sisältyy niin tieteellinen kuin käytännöllinen kasvatuksellinen oppi. (Siljander 2016, 22.) Siljander (esim. 2016, 29–31) käyttää pedagoginen-sanaa monen käsitteen edessä esimerkiksi pedagoginen vastuu tai pedagoginen interaktio (vuorovaikutus). Tulkiten tämän niin, että käsitteisiin sisältyy tällöin erityislaatuinen ja merkityksellinen ulottuvuus – kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde. Tämä suhde on jopa jännitteinen sillä siihen liittyy kasvatettavan ja kasvattajan erilaiset roolit ja suuntautumiset toimintaan. Brorström (2006, 395) puhuu puolestaan kasvatuksen (education) ja pedagogiikan käsitteistä rinnakkain, eikä tee varsinaisesti eroa niihin. Hän määrittelee kasvatuksen tai pedagogiikan käytännöksi, reflektioksi ja teoriaksi ilmiöstä, joka koskettaa opettamista, kasvatusta ja hoitoa sekä niiden mahdollisia vaikutuksia lapsen hyvinvointiin, oppimiseen ja kehitykseen.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muuttuu kulttuurisessa ja historiallisessa kehityksessä. Eri aikoina ajatellaan eri tavoin niin lapsuudesta, lasten ja aikuisten välisistä suhteista kuin oppimisestakin. Se, mitä on aiemmin pidetty hyvänä käytäntönä saakin toisena aikakautena kiistanalaisen merkityksen. Tämä on ilmennyt päivähoiton ja varhaiskasvatuksen sukupolvisessa historiassa esimerkiksi siten, että ryhmänhallintaa kysenalaistettiin lapsilähtöisyyden ajattelun saadessa enemmän jalansijaa. (Karila 2013.) Tämän tyyppiset ristikkäisetkin ajattelutapojen muutokset heijastuvat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja siten myös perustoimintoihin.

Melko tuoreen kokonaisvaltaisen määritelmän varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ovat muodostaneet Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018). Heidän analyysinsä pohjalta varhaiskasvatuksen pedagogiikka on määritelty institutionaaliseksi ja ammatilliseksi toiminnaksi, johon sisältyy muunmuassa seuraavat ulottuvuudet: suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus, vuorovaikutuksellisuus, pyrkimys vaikuttaa lapsen kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin sekä jatkuva arviointi ja kehittäminen (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79). Tämä määritelmä sisältää hyvinvoinnin ulottuvuuden, jolloin



varhaiskasvatuksen pedagogiikan yhteys myös perustoimintoihin voitaneen pitää yksiselitteisen selkeänä. Määritelmän mukaisesti myös perustoimintojen olisi yhtälailla sisällytettävä nämä kaikki ulottuvuudet tavoitteellisuudesta ja suunnitelmallisuudesta jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen.

Perustoimintoja ja oppimista ei ole Kettukankaan (2017, 166-167) mukaan kytketty toisiinsa, vaan perustoiminnot ovat pikemminkin unohtuneet varhaiskasvatukseen liittyvästä kirjallisuudesta ja pedagogiikka on jäänyt taka-alalle. Tavoitteellisuus, vuorovaikutuksellisuus sekä muun muassa näistä seuraava lapsen hyvinvoinnin vahvistuminen asettavat kuitenkin perustoiminnoille pedagogiikan vaatimuksen. Siksi perustoimintojen pedagogiikkaa olisikin kehitettävä ja ylipäänsä vahvistettava varhaiskasvatuksen henkilöstön ymmärrystä siitä. Perustoimintojen tavoitteellisuus tulisi ymmärtää myös syvällisemmin kuin pelkästään omatoimisuuden tukemisena. (Kettukangas 2017, 166–167.)

Kettukangas (2017, 107) toteaa perustoimintojen ja pedagogiikan kytkeytyvän ohuesti toisiinsa. Hänen aineistonsa perusteella perustoiminnoissa omaksutaan erilaisia kulttuurisia tapoja sekä normeja. Nämä ilmenevät esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvinä toimintamalleina ja tilannesääntöinä. Tällaisia ovat esimerkiksi päivälepoon liittyvät säännöt. Perustoiminnoille on tyypillistä, että niihin muotoutuu tietynlaiset institutionaaliset käytännöt, joiden tarkoituksena on ennen kaikkea helpottaa varhaiskasvatuksen henkilöstön työtä sen sijaan, että niiden avulla tuettaisiin lasten kasvua, kehittymistä, omatoimisuutta tai osallisuutta. Vaarana on myös, että käytännöt ja tavat otetaan sellaisinaan ja niitä sen kummemmin pohtimatta. Tällöin pedagogiselle ajattelulle ei jää sijaa. (Kettukangas 2017, 107.) Kuten Ylitapio-Mäntylä (2013, 266) toteaa, kasvatuksellisia käytäntöjä ja rutiineja pidetään niin tuttuina toimintoina, ettei niitä sen kummemmin ajatella tai tunnisteta. Mielestäni varhaiskasvatuksen päivälepotoinnassa on vaarana juuri tämä.

Kiinnostus perustoimintojen pedagogiikkaan on lisääntynyt. Tästä on osoituksena niin Kettukankaan (2017) perustoiminnot-käsitteen analyysi, Kettukankaan, Heikan ja Pitkäniemen (2017) tutkimus lasten osallisuudesta perustoimintoihin kuin Rutasen, Raittilan ja Vuorisalon (2019) pukeutumisen ja sen käytäntöihin liittyvä tutkimus. Tähän tutkimukselliseen ketjuun myös tämä varhaiskasvatuksen päivälepoon liittyvä tutkimus kytkeytyy. Rutanen ym. (2019)

toteavat, että pukeutuminen voidaan nähdä monenlaisena tilana varhaiskasvatuksen arjessa. Pukeutuminen on esimerkiksi tärkeä tila kohtaamiselle, vuorovaikutukselle ja dialogille kasvattajan ja lapsen välillä. Pukeutumisen käytäntöjen ja pedagogiikan kytkeytyminen toisiinsa on kuitenkin aiheuttanut tutkijoiden mukaan erilaista keskustelua. Pukeutuminen ja riisuminen ovat toisinaan näyttäytyneet hoivatyönä, joka ei vaadi korkeaa osaamista. Nyt ollaan kuitenkin heidän mukaansa siirtymässä asteittain siihen, että pukeutuminen ja sen käytännöt nähdään mahdollisuutena lapsen ja kasvattajan väliseen kohtaamiseen. (Rutanen ym. 2019.) Kettukangas ym. (2017) tarkastelevat puolestaan lasten osallisuutta laajemmin perustoiminnoissa varhaiskasvattajien arvioimana. Tämän tutkimuksen perusteella lasten osallisuus mahdollistuu myös perustoiminnoissa ja tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat arvioivat, että omassa toiminnassaan ottavansa lasten aloitteet huomioon eikä toiminta ole rutiininomaista.

Kasvatus, opetus ja hoito kytkeytyvät toisiinsa varhaiskasvatuksen arjessa saumattomasti. Hetket ovat usein spontaneeita tilanteita, joissa toimitaan käytännöllisen kokemuksen tai hiljaisen tiedon varassa. Kuitenkin varhaiskasvatuksen institutionaalisuus asettaa vaatimuksen tietoiselle ja tavoitteelliselle toiminnalle. (Hännikäinen 2013, 50–51.) Vaikka perustoiminnot usein ajatellaan toimintana, jonka voi vain suorittaa tai ”läpiviedä”, kuten Kettukangas ja Härkönen (2014, 97) toteavat, on tarpeen tarkastella, miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon ulottuvuudet näyttäytyvät myös perustoiminnoissa.

# 3 VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tarkastelin edellisessä luvussa varhaiskasvatuksen päivälepoa, perustoimintoja sekä pedagogiikkaa. Koska tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa ja vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa, tarkastelee tämä luku vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kuvaan aluksi vuorovaikutusta yleisesti kasvatuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Sen jälkeen tarkastelen tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa vuorovaikutuksen rakentamisessa. Lopuksi vielä lähestyn vuorovaikutusta vallan ja hallinnan käsitteen näkökulmasta.

## 3.1 *Vuorovaikutus osana kasvatusta*

Kasvatusta on yleisesti mahdollista tarkastella monenlaisista näkökulmista käsin. Vuorovaikutus on yksi keskeinen näkökulma. Vuorovaikutus on itsessään jo laaja käsite: se voi tarkoittaa niin aikuisen kuin lapsen välistä vuorovaikutusta mutta myös esimerkiksi erilaisten kasvatustilanteiden tai ryhmien välistä vuorovaikutusta. Kasvatus kulttuurisena ilmiönä osoittaa, että myös vuorovaikutus näyttäytyy erilaisena eri aikoina ja eri kulttuureissa. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 7–10.) Vuorovaikutus nivoutuu siis osaksi kasvatuksen käsitettä. Tätä on tarkemmin avannut Siljander (2016, 27–31) määrittelemällä kasvatuksen toiminnaksi, jossa korostuvat seuraavat piirteet: tavoitteellisuus, pedagoginen vuorovaikutteisuus, vuorovaikutuksen epäsymmetria sekä pakon ja vapauden ristiriita. Kasvatuksessa on aina läsnä tavoitteellisuus ja tarkoituksellisuus sekä myös tietoisuus, mutta samanaikaisesti siihen sisältyy sattumanvaraisuus – kasvatuksen lopputulosta ei voida ennustaa. Kasvatukseen myös sisältyy

vuorovaikutus kahden ihmisen välillä, ja tämä suhde on tietyllä tavalla pedagoginen. Tavanomaisesta kanssakäymisestä kasvatussuhde poikkeaa siinä, että kasvatettavan ja kasvattajan välinen suhde ei ole vuorovaikutuksellisesta ulottuvuudesta huolimatta tasavertainen. Epäsymmetrisyys ilmenee erityisesti siinä, että kasvattajalla on pedagoginen vastuu.

Se, millaisena vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa toteutuu, heijastuu muunmuassa siitä, mitä pidämme tärkeänä ja mitä tavoittelemme kasvatuksessa (Nummenmaa 2006, 24; Karila & Nummenmaa 2006, 34). Hermanfors ja Eskelinen (2016, 71) toteavat vuorovaikutuksen olevan keskeisin lapsen varhaiskasvatusta muokkaava tekijä. Siihen liittyy vahvasti tavoitteellisuus ja tarkoituksellisuus: ajatus siitä, millaisia lapsia haluamme kasvattaa, ohjaa sitä, miten toimintaa järjestämme. (Hermanfors & Eskelinen 2016, 71.) Näihin lähtökohtiin peilaten on varsin tärkeää tarkastella kaikenlaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita ja kasvatuksellisia kohtaamisia varhaiskasvatuksessa – niiden kautta on mahdollista ymmärtää, mitä pidämme toiminnassa tärkeänä ja mitä tavoittelemme.

Vuorovaikutus ei ole itsestään tapahtuva ilmiö, joka etenisi jotenkin ennaltamääritellyllä tavalla. Keskeistä siinä on, miten sosiaalinen tapahtuma rakentuu. Sitä ei voida irrottaa kontekstistaan vaan se on merkityksellinen osa vuorovaikutustilannetta. Sitä voisi kuvata tanssina, jossa vuorovaikutukseen osallistuvat ovat jatkuvassa liikkeessä yhdessä ja vastaavat toistensa liikkeeseen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 403–404.)

### *3.2 Varhaiskasvatuksen opettaja vuorovaikutusta rakentamassa*

Institutionaalinen varhaiskasvatus määrittää lapsen ja kasvattajan vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Kasvattajan, tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan rooli määrittyykin institutionaalisuuden kautta ja samoin institutionaalisuuden kautta varhaiskasvatukselle asetetaan myös tiettyjä tehtäviä ja tavoitteita. (Salminen 2017, 131–132.) Instituutio määrittää siis kasvattajana ja kasvatettavana olemista sekä asettaa ehtoja kasvatusvastuulle, kuten Värri (2002, 22) toteaa. Tämän institutionaalisen

ominaisuutensa vuoksi pedagogiikka onkin läsnä aina kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (Salminen 2017, 134).

Varhaiskasvatuksen vuorovaikutus on ollut yksi keskeinen näkökulma tutkimuksen kentällä. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa lasten ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta ja kohtaamista onkin lähestytty useammassa tutkimuksessa (ks. esim. Ahonen 2015; Degotardi 2010; Hallam, Fouts, Bargreen, & Perkins 2016; Hatcher & Squibb 2011; Holkeri-Rinkinen 2009; Lundan 2009, Metsomäki 2006; Puroila 2002b; Puroila, Estola & Syrjälä 2012; Siippainen 2018). Puroila (2002b) on tarkastellut varhaiskasvatustyötä ja sen moniulotteisuutta kehysanalyttisen tutkimuksen kautta. Hän nivoo varhaiskasvatustyön ja vuorovaikutuksen yhteen todeten, ettei varhaiskasvatustyötä ole mahdollista tarkastella varhaiskasvattajien yksilöllisyydestä käsin, vaan sosiaalisen vuorovaikutuksen eri ulottuvuudet ovat tiiviisti läsnä varhaiskasvatuksen arjessa. Kehysten jäsentämisestä huolimatta Puroila toteaa, ettei varhaiskasvatuksen arki kuitenkaan ole näin jäsentynyttä. Varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa kehykset yhtäältä kerrostuvat ja lomittuvat, toisaalta niitä muunnetaan. Tämä tuo esille varhaiskasvatuksen moniulotteisuuden ja monikerroksisuuden. (Puroila 2002b, 170–171, 173.)

Puroila (2002b 62–64, 82–84, 88–89, 113–114, 127) on jäsentänyt havainnointi- ja haastatteluaineistostaan viisi erilaista varhaiskasvatustyötä jäsentävää kehystä: 1) opetuksellinen kehys, 2) hoivakehys, 3) hallinnan kehys, 4) käytännöllinen kehys ja 5) persoonallinen kehys. Kunkin kehyksen kautta tarkastellen niin varhaiskasvatyö kuin vuorovaikutuskin saavat erilaisia merkityksiä. Opetuksellisen kehyksen kautta suuntautuessa varhaiskasvattajat määrittivät työtä oppimisen ja opetuksen kautta, jolloin lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus saa erilaisia painotuksia ja rooleja. Hoivakehyksen kautta määriteltynä varhaiskasvatustyö ja vuorovaikutus saavat kaksiulotteisen merkityksen. Yhtäältä hoivaa luonnehtii lapsen perustarpeista huolehtiminen, toisaalta taas välittävien ihmissuhteiden merkitys korostuu. Varhaiskasvattajan kiinnittyessä vuorovaikutukseen lapsen kanssa niin tekemisen kuin puheenkin tasolla, kytkeytyy hoivaan tällöin emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Hallinnan kehyksestä tarkasteltuna varhaiskasvatustyössä ja siten myös vuorovaikutuksessa suuntaudutaan järjestykseen, kaaoksen välttämiseen ja harmoniaan. Käytännölliseen kehykseen puolestaan liittyi varhaiskasvattajien

suuntautuminen varhaiskasvatustyöhön tavoitteena asioiden, esineiden tai ihmisten järjestys tai järjestäminen, jolloin ihmisten kohtaamisessa ulkopuolelle jäävät emotionaaliset tekijät. Varhaiskasvatustyötä määritti myös persoonallinen kehys, jolloin varhaiskasvatustyöhön liittyvät tulkinnat määrittyivät työntekijöiden omien henkilökohtaisten kokemusten, persoonallisuuden piirteiden ja tunteiden kautta. (Puroila 2002b 62–64, 82–84, 88–89, 113–114, 127.) Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa voi siis saada erilaisia tulkintoja riippuen siitä, millaisesta kehyksestä kulloinkin tilanteeseen ja vuorovaikutukseen suuntaudutaan. Puroila (2002b, 151) vielä tiivistää, että huolimatta kehysten erittelystä todellisessa elämässä ja todellisissa tilanteissa varhaiskasvattajilla on kyky siirtyä joustavasti kehyksestä toiseen.

Perustoiminnoista ruokailutilanteita ja vuorovaikutusta sen yhteydessä ovat tarkastelleet Hallam ym. (2016) ja Metsomäki (2006). Hatcher ja Squibb (2011) puolestaan ovat tarkastelleet pukemistilanteita uloslähtiessä sekä opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta sen yhteydessä. Hallamin ym. (2016) tarkastelemissa ruokailutilanteissa lapsen ja opettajan kohtaamisessa vuorovaikutus oli varsin vähäistä. Ruokailutilanteissa vuorovaikutus oli pääosin yksisuuntaisia toteamuksia opettajalta lapselle. Metsomäen (2006) tutkimuksessa puolestaan vuorovaikutus jakautui kolmenlaiseen kohtaamistyyppiin, joissa kussakin aikuisen ja lapsen roolit näyttäytyivät vallan ja neuvottelun ulottuvuudessa erilaisina. Metsomäen (2006, 200–201, 204) mukaan vastaarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppissä aikuisen ja lapsen välinen suhde näyttäytyi jännitteisenä. Yhtäältä taas valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamisessa vallan ja neuvottelun ulottuvuuden jännitteestä huolimatta aikuinen kuunteli ja otti huomioon lapsen näkemyksiä. Hatcher ja Squibb (2011, 346) toteavat omassa tutkimuksessaan, aikuisen vuorovaikutus lapsien kanssa pukeutumistilanteissa ovat pääosin ohjauksellisia, mikä saattaa johtua siitä, että tilanteessa on pyrkimys saada lapset puettua ja ulos.

Ahonen (2015) ja Lundan (2009) ovat tarkastelleet omissa tutkimuksissaan haasteellisia kasvatustilanteita ja kasvattajan toimintaa näissä tilanteissa. Holkeri-Rinkinen (2009) on syventynyt tutkimaan kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutuksen asetelmaa tarkemmin. Siippainen (2018) puolestaan

tarkastelee lapsen ja kasvattajan välistä suhdetta vallan ja hallinnan teemojen näkökulmasta.

Ahonen (2015) on tarkastellut omassa tutkimuksessaan, millaista varhaiskasvattajien toiminta on haastavissa kasvatustilanteissa. Hän on tarkastellut tilanteita sitoutumisen käsitteen kautta. Hänen tutkimusaineistonsa on kerätty havainnoimalla kolmea päiväkotiryhmää sekä haastatteleamalla lastentarhanopettajia. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteista on löydettävissä viisi erilaista vuorovaikutuksen tapaa. Lämmin vuorovaikutustapa sisältää vahvaa sitoutumista vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Ristiriitaisessa vuorovaikutuksessa sitoutuminen vaihtelee (emt. 121). Teknisessä vuorovaikutustavassa on sitoutumattomuutta ja tukeudutaan tiettyihin sääntöihin ja toimintatapoihin (emt. 134). Välttelevässä vuorovaikutuksessa sitoutuminen on osittaista sekä tilanteessa poistutaan ja vastuuta ohjataan mielellään muille (emt. 144). Etäisessä vuorovaikutustavassa kasvattaja ei ole sitoutunut vuorovaikutukseen, eikä tunnista lapsen tarpeita (emt. 156). Ahosen (2015, 104) mukaan vuorovaikutustavat eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan vaihtelevat tilannekohtaisesti. Ahonen (2015, 181–182) kuvaa, kuinka haastavat kasvatukselliset tilanteet syntyvät erityisesti ohjatuissa tilanteissa ja siirtymätilanteissa, esimerkiksi päivälepotilanteeseen siirryttäessä. Näissä tilanteissa varhaiskasvattajan vuorovaikutus on keskeistä.

Lundanin (2009) diskurssianalyttinen tapaustutkimus tarkastelee päiväkodin haasteellisia vuorovaikutustilanteita kasvattajan ja lapsen välillä. Tutkimusaineisto koostuu haasteellisten vuorovaikutustilanteiden havainnoinneista sekä kasvattajien haastatteluista. Hän tarkastelee tutkimuksessaan näitä vuorovaikutustilanteita Buberin dialogisuus-periaatteiden (kuunteleminen, tietoisiksi tuleminen sekä lapsen hyväksyminen) kautta (ks. Lundan 2009, 36). Lundan (2009, 127–130) on pyrkinyt ymmärtämään lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutuksellista toimintaa sekä kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja toimintamahdollisuuksista. Varhaisdialogisuuden kannalta aikuisen ja lapsen välinen kahdenkeskinen vuorovaikutustilanne näyttäytyi onnistuneempana kuin ryhmätilanne. Kasvattaja ja lapsi sijoittuivat vuorovaikutustilanteissa monenlaisiin positioihin. Positiotkin ovat tilannesidonnaisia ja niiden merkitys korostui erityisesti haastavissa kasvatustilanteissa. Kasvattajat liikkuivat selkeimmin seuraavissa positioissa:

empaattinen, realistinen, aktiivinen, ei-tietäjä ja sosiaalinen. Pysyvät identiteetiekuvaukset puolestaan toivat esille yhteyden laajempaan kasvatustajatteluun.

Varhaiskasvatuksen todellisuudesta voi piirtyä kaksijakoinen kuva, jossa lasten aikuisten maailmat ovat erilliset, kuten Puroilan, Estolan ja Syrjälän (2012, 359) tarkastellessa lasten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa. Yhtäältä lasten ja aikuisten kohtaaminen ja vuorovaikutus on sensitiivistä ja läheistä, toisaalta taas kohtaukset värittyvät erillisinä ja etäisinä hallinnan ollessa pääosassa (Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 353–354).

### *3.3 Vallan ja osallisuuden nivoutuminen varhaiskasvatuksessa*

Valta on sisällytetty varhaiskasvatuksen rutiineihin. Keskeisinä vallankäytön välineinä ovat aika ja aikataulut. Päiväkodissa järjestys koostuu rutiineista ja symboleista, esimerkiksi päiväjäestyksestä. Tavoitteena on järjestyksen avulla luoda valtasuhde, jonka avulla lasten edustamaa ”kaoottisuutta” voidaan kontrolloida. (Siippainen 2018, 125; Strandell 1995, 119.) Päivärytmi tuottaakin standardiajan, jonka puitteissa lasten oletetaan mukautuvan ja osallistuvan varhaiskasvatuksen erilaisiin toimintoihin nukkumisesta leikkiin ja aikuisten suunnittelemiin toimintoihin (Eerola-Pennanen 2013, 85; Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 358).

Kuukan (2016, 41) mukaan mahdollisuuksia ja rajoituksia lasten toiminnalle luovat myös päiväkodin tilat ja säännöt (Kuukka 2016, 41). Päiväkotirakentuu erilaisista säännöistä, jotka ovat osittain julkilausumattomia ja piilossa olevia. Toisissa tilanteissa lasten odotetaan toimivan ja olevan aktiivisia. Toisissa hetkissä puolestaan rajataan liikkumista ja odotetaan lapsen hallitsevan kehoaan sekä käyttäytymistään. Joissakin toiminnoissa taas rajataan ja säädellään lasten ääntä ja puhumista, kuten esimerkiksi päivälepotilanteissa. Huolimatta säännöistä lapset eivät kuitenkaan niitä ota sellaisenaan, vaan niitä myös rikotaan ja vastustetaan aktiivisesti ja passiivisesti. (Puroila 2002b, 90–98.)

Valta on usein näkymätöntä ja tiedostamatonta. Instituution tuottamat vallan järjestykset ovat usein hienosyisiä: opetus- ja toimintasuunnitelmat, työyhteisön yhteiset käytännöt sekä laajemminkin yhteiskunnan ja kulttuurin



rakenteet muokkaavat ja rajaavat toimintaa. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 211.) Toisaalta valta nivoutuu osaksi myös hoivaa. Valta ympäröi kaikkea ja ulottuu kaikkiin suhteisiin – hoivaava ihmissuhde sisältää myös vallan ulottuvuuden. (Ylitapio-Mäntylä 2013, 264.) Molemmat käsitteet, niin hoiva kuin valta, ovat moniulotteisia ja siitä syystä myös kasvatus on monimutkainen ilmiö, joka rakentuu kulttuurisista ja sosiaalisista käytännöistä (Ylitapio-Mäntylä 2013, 266). Päivälepo voidaanakin nähdä yhtenä instituution vallan ja järjestyksen muotona. Kuukka (2015, 148) toteaa päiväkodin rutiinien (ruokailujen, päivälevon, pukeutumisen) olevan ympäröity tietynlaisilla säännöillä. Näissä rutiineissa on tärkeää tietynlaiset ruumiilliset järjestykset, kontrollit ja käyttäytymiset (emt. 103).

Värri (2002, 147) toteaa, että kasvattajalla on lähtökohtaisesti valta-asema kasvatettavaansa ja tähän sisältyy keskeisesti myös vastuu. Tämän saman on todennut Siljander (2016, 30–31) kuvatessaan kasvatuksen käsitettä. Kasvatettavan ja kasvattajan suhde on epäsymmetrinen. Varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksellisissa tilanteissa aikuisen rooli onkin usein hallitseva (Holkeri-Rinkinen 2009, 212–215).

Puroila (2002b, 89) toteaa vallan näyttäytyvän passiivisena ja aktiivisena hallintana varhaiskasvatuksen arjessa. Passiivinen hallinta näkyy hiljaisena ja valvovana kontrollina, jossa kasvattaja ei aktiivisesti puutu tilanteisiin. Aktiivinen hallinta ilmenee puolestaan tilanteissa, joissa koko ryhmä on koolla tai tapahtuu sääntöjen rikkomista.

# 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

## 4.1 *Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset*

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta päiväkodissa. Erityisesti tarkastelen varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta varhaiskasvatuksen opettajan toiminnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on Erving Goffmanin (1974) kehysanalyysi.

Puroila (2002a) on tarkastellut Goffmanin kehysanalyysin teoreettisia lähtökohtia sekä niihin liittyviä tulkintoja. Näiden pohjalta hän on muodostanut analyyttisen sovelluksen kehysanalyysin hyödyntämiseen. Käytän omassa tutkimuksessani Goffmanin (1974) kehysanalyysiä ja Puroilan (2002a) rakentamaa sovellusta siitä. Kehysanalyysin keskeisiä käsitteitä ovat *sosiaalinen tila* (Goffman 1983; Puroila 2002a 31–37) sekä *kehys (frame)* (Goffman 1974; Puroila 2002a 43–49). Puroilan (2002a, 145) mukaan kehysanalyysin pyrkimyksenä on löytää osin tiedostamattomiakin kehyksiä tutkimuksessa. Näitä kehyksiä ei voida ennen tutkimuksen alkua tietää.

Puroila (2002a 145–148; 2002b, 53–54) on omassa tutkimuksessaan avannut kehysanalyttisen tutkimuksen mahdollisia painopisteitä. Painopiste asettaa tutkimukselle näkökulman, josta sosiaalista todellisuutta tarkastellaan. Yhtäältä voidaan olla kiinnostuneita sosiaalisen todellisuuden järjestäytyneisyydestä ja toisaalta sen muuntuvuudesta ja moniulotteisuudesta. Tutkimuksessa voidaan tarkastella ja eritellä pysyviä toimintatapoja ja rakenteita, jolloin kehykset nähdään vakiintuneina ja jatkuvina. Toisaalta taas tutkimuksen painopisteenä voidaan tarkastella sitä, miten kehyksiä käytetään ja niitä uusinnetaan. Näkökulmana voi olla myös subjektin identiteetti ja roolin muotoutuminen tai vuorovaikutuksen näkökulma, jolloin tarkastellaan toimintaa.

Painopisteeksi voidaan myös asettaa kokemukset ja merkitykset. Painopisteet eivät erittelystä huolimatta ole toisiaan erottelevia, vaan pikemminkin ne kietoutuvat toisiinsa.

Tämän tutkimuksen painopisteenä on tarkastella varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta kulttuuristen rakenteiden näkökulmasta ja tavoitteena on löytää varhaiskasvatuksen päivälepotilanteeseen liittyviä kehyksiä, joiden kautta voidaan tarkastella ajattelu- ja toimintatapoja. Tutkimuksen tavoitteena on myös tarkastella millä tavalla varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät kehyksiä.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kehyksiä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa on, kun tarkastellaan tilannetta vuorovaikutuksen näkökulmasta?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät kehyksiä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa?
3. Millaisten kehysten kautta varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat päivälepotilanteesta?
4. Millaisena varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutus näyttäytyy kehysten näkökulmasta?

#### 4.2 *Tapaustutkimus tutkimusotteena*

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan tapaustutkimus. Tässä tutkimuksessa tapauksena on varhaiskasvatuksen päivälepotilanne kolmen päiväkotiryhmän kontekstissa. Ilmiötä olisi mahdollista tarkastella monenlaisista näkökulmista käsin, mutta rajasin tutkimuksen tarkastelukulmaksi varhaiskasvatuksen opettajan toiminnan ja vuorovaikutuksen päivälepotilanteessa. Tapaustutkimus voidaan ymmärtää monella tavalla, mutta ennen kaikkea se on tutkimuksellinen lähestymistapa (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9) tai eräänlainen tapa ymmärtää maailmaa (Häikiö & Niemenmaa 2015, 45).

Tapaustutkimus onkin moniulotteinen tutkimussuuntaus. Sitä voidaan toteuttaa monenlaisista lähtökohdista ja tavoitteista käsin. Yhteistä kaikille tapaustutkimuksille on, että niissä tarkemman tarkastelun kohteena on yksi tai useampi tapaus. (Eriksson & Koistinen 2005, 1–2, 4; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181.) Kuten Yin (2009, 4) toteaa tapaustutkimusta voidaan käyttää

tutkimusmetodina monenlaisissa tilanteissa, kun halutaan selvittää yksilöllisiä, ryhmään liittyviä, sosiaalisia ja poliittisia ilmiöitä. Tarve tapaustutkimukselle syntyy, kun halutaan ymmärtää kompleksisia sosiaalisia ilmiöitä. Tapaustutkimus mahdollistaa kokonaisvaltaisen lähestymisen todellisen elämän ilmiöihin. Tässä mielessä tapaustutkimus soveltuu hyvin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi tähän tutkimukseen, sillä varhaiskasvatuksen päivälepotilanne ilmiönä on kompleksinen ja keskustelua herättävä.

Teoria kytkeytyy tapaustutkimukseen monella tapaa. Teorian kautta saadaan sisällölliset ja metodiset käsitteet. Ilmiötä on mahdollista tarkastella monenlaisista teoreettisista lähtökohdista käsin ja ne täsmentyvät tutkimusprosessin aikana. Tutkimus ei itsessään ole niin suoraviivainen, mitä metodioppaissa ehkä annetaan ymmärtää, vaan esimerkiksi tutkimuskysymykset täsmentyvät prosessin aikana. (Häikiö & Niemenmaa 51–52.) Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Aineiston kerättyäni ja teoreettisiin lähtökohtiin perehdyttyäni tarkemmin, myös tutkimuskysymykset tarkentuivat. Laineen, Bambergin ja Jokisen (2008, 26) mukaan tapaustutkimus voidaankin nähdä syklisenä prosessi, jossa lähtökohtana olevan ilmiön tarkasteluun käytettävät tapaus, menetelmät, tutkimuksen ongelma, tutkimuskysymykset, aineisto ja aiempi tietämys ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tämä vuorovaikutteisuus ilmeni omassa tutkimuksessani esimerkiksi siten, että tutkimuskysymysten muotoutumisen lisäksi myös tutkimuksen menetelmät tarkentuivat tutkimussuunnitelmaa tehdessä.

Tämän tutkimuksen aineiston keräsin aineistotriangulaatiolla. Hyödynsin kahta menetelmää aineiston keräämisessä: haastattelua ja havainnointia. Triangulaation hyödyntäminen sekä mahdollisimman laajan ja monipuolisen aineiston kerääminen onkin tärkeää, jotta tapaustutkimuksen tuloksia on mahdollista yleistää (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 27). Tapaustutkimuksen yleistettävyyttä voidaan varmistaa hyödyntämällä jo olemassaolevaa tietoa ja teoriaa tapauksesta sekä huomioimalla tapausten valinnassa aiempi teoria ja tietämys (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 30).

### 4.3 Kehysanalyysi ja Puroilan kehysanalyttinen sovellus

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanne on osa varhaiskasvatuksen arkea. Tilannetta voidaan tarkastella monenlaisista lähtökohdista. Tässä tutkimukseni keskeinen näkökulma on tarkastella päivälepotilannatta sosiaalisen todellisuuden ilmiönä. Teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä käytän tässä tutkimuksessa Erving Goffmanin kehysanalyysiä (1974) ja erityisesti hyödynnän Puroilan (2002a, 2002b) kehittämää sovellusta varhaiskasvatustyöhön. Kehysanalyysiä on soveltanut myös Peräkylä (1990) omassa tutkimuksessaan.

Keskeinen käsite Goffmanin (1964, 135) tuotannossa on sosiaalinen tilanne (*social situation*), jonka hän määrittelee ympäristöksi, jossa kaksi tai useampi ihmistä ovat toistensa välittömässä läsnäolossa. Tilanne ei vielä itsessään edellytä vuorovaikutusta, vaan sitä Goffman nimittää kokoontumiseksi (*gathering*). Kohtaamiseksi (*encounter*) tilanne muuttuu, kun osallistujien välille muodostuu yhteinen huomion kohde. Sosiaalisessa tilanteessa on tiettyjä kulttuurisia sääntöjä, jotka ohjaavat käyttäytymistä. (Goffman 1964, 135.) Ymmärrän varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen sosiaalisena tilanteena tämän määrittelyn kautta. Päivälepotilanne on kokoontuminen, jossa läsnä on ihmisiä. He ovat välittömässä läsnäolossa, ja tilanteessa on mahdollista muotoutua yhteisesti jaettuina huomionkohteita ja kohtaamisia.

Peräkylä (1990, 12) on omassa tutkimuksessaan kohdistanut katsettaan yksittäisten ihmisten kokemusten sijaan tilanteisiin, jossa ihmiset puhuvat ja toimivat. Tämä suuntaa myös omaa tutkimustani. Vaikka tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajia ja heidän toimintaansa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa, on läsnä yksittäisten ihmisten kokemusten sijaan tilanne, jossa puhutaan ja toimitaan tietyillä tavoilla. Näiden tilanteiden tarkastelu paljastaa jotain sosiaalistista ja yhteiskunnallisista normeista ja malleista (Peräkylä 1990, 12).

#### 4.3.1 Kehysanalyysin keskeiset käsitteet

Kehysanalyysin keskeinen käsite on kehys (*frame*), jolla Goffman (1974, 10–11) viittaa siihen, että tilanteet tulevat määritellyksi tietynlaisten kehysten

kautta. Strandell (1995) on tarkastellut vuorovaikutuksen näkökulmasta päiväkodin arkea ja erityisesti arkitoimintoja, joissa tuotetaan ja uusinnetaan sosiaalista järjestystä. Hänen lähtökohtanaan on ollut niin lasten välinen kuin lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus. Hänen näkökulmansa on tilannesidonnaisuus. Toiminnot nähdään osana tiettyä tilannetta, ja tilanteessa toimiminen edellyttää tilanteen ymmärtämistä. Tässä mielessä Strandellin näkökulma lähestyy kehysanalyysin (Goffmann 1974) näkökulmaa, jossa kehykset tuottavat meille ymmärryksen tilanteen luonteesta.

Puroila (2002a, 44–45) on tulkinnut Goffmanin ajattelun niin, että kehykset määrittelevät mistä tilanteesta on kyse. Esimerkiksi oikea tulipalo määritellään tulipaloksi eikä esimerkiksi leikiksi tai näytelmäksi, kun tilannetta tulkitaan kehyksen kautta. Toisaalta taas virheellinen tulkinta tulipalosta, ei muuta tilannetta yksilön tulkinnan perusteella. Toisin sanoen jossain määrin siis tilanne on jo ennalta määritelty, yksilöt arvioivat tilanteen ja toimivat sen mukaisesti (Goffman 1974, 1–2). Kehyksen käsitettä on käyttänyt myös Alasuutari (2006, 70–71). Hän puhuu kulttuurisista kehyksistä, jotka ovat yhteisesti jaettuina olettamuksia ja tulkintatapoja, siis käsityksiä maailmasta. Kehykset vaikuttavat toimintaamme, vaikkakaan eivät ne eivät Alasuutarin mukaan suoraan ohjaa tai määrää käyttäytymistä. Samaakin asiaa voidaan tulkita monella tapaa.

Kehysanalyysin keskeisenä ajatuksena on, että mihin tahansa tilanteeseen yksilö menee, hän kohtaa kysymyksen ”mitä tässä on tapahtumassa?”. Useimmissa tilanteissa tapahtuu samanaikaisesti useampia asioita. Ne alkavat ja päättyvät eri aikaan. (Goffman 1974, 8–9). Kehysanalyysin tavoitteena onkin yhtäältä jäsentää sekä selkiyttää tapahtumia ja toisaalta analysoida kehysten haavoittuvuutta ja muuntautumista (Goffman 1974, 10; Puroila 2002a, 49). Tätä näkökulmaa Puroila (2002a, 145–147) tuo esille jäsentäessään kehysanalyttisen tutkimuksen mahdollisia painopisteitä – yhtäältä voidaan olla kiinnostuneita sosiaalisen todellisuuden järjestäytymisestä ja toisaalta sosiaalisen todellisuuden moniulotteisuudesta ja kehysten dynamiikasta.

Goffman oli kiinnostunut ennen kaikkea arjen ilmiöistä (Puroila 2002a, 18). Goffman (1983, 2) toteaaakin olevansa kiinnostunut mikrotason vuorovaikutusjärjestyksestä, joka ilmenee kasvokkaisissa kohtaamisissa. Näihin arjen ilmiöihin voidaan ajatella kuuluvaksi myös varhaiskasvatuksen

päivälepotilanne. Kasvokkainen vuorovaikutustilanne on rajattu aikaan ja paikkaan (Goffman 1983, 3).

Goffmanin kehysanalyysissä (1974) ollaan kiinnostuneita sosiaalista todellisuutta jäsentävistä kehyksistä. Keskeinen lähtökohta kehysanalyysille ovat alkuperäiset kehykset (*primary frameworks*). Alkuperäiset kehykset eivät palaudu tai riipu muista alkuperäisistä tulkinnoista. (Goffman 1974, 21.) Tästä esimerkkinä Puroila (2002a, 50) käyttää lasten sotaleikkiä. Lapset leikkivät sotaa, jolloin leikki on alkuperäinen kehys, jonka kautta tapahtuma saa merkityksen. Vaikka tilanteessa on elementtejä, jotka viittaavat sotaan, ne on muunneltu lasten toiminnassa leikiksi. (Puroila 2002a, 50.) Alkuperäisiä kehyksiä ovat sosiaaliset ja luonnolliset kehykset. Luonnolliset kehykset liittyvät tapahtumiin, jotka voidaan nähdä ohjaamattomina ja puhtaasti fysikaalisina. Sosiaaliset kehykset puolestaan tarjoavat taustan ymmärtää tapahtumia, jotka sisältävät tahdon, tavoitteet ja kontrolloinnin, elävän toiminnan. Toimintaa voidaan kuvata ohjattuna toimintana ja sitä voidaan myös sosiaalisesti arvioida. Huolimatta siitä, että luonnolliset tapahtumat tapahtuvat ilman ihmisen tarkoituksellista toimintaa, älyllisiä toimintoja ei voida irrottaa luonnon järjestyksestä (Goffman 1974, 22–23).

Kehysanalyysissa Goffman (1974, 40–82) puhuu kehysten kääntämisestä (*keying*) (Puroila 2002a, 58). Goffman (1974, 40–41) mainitsee taisteluleikin, jossa eläimet leikkivät taistelua, jolla on merkitys sellaisenaan ja se antaa toiminnalle mallin, mutta taistelumallia ei seurata täysin sen ehdoilla. Esimerkiksi puremista vain esitetään, ei purra oikeasti. Tässä tapahtuu muunnos, jolloin siirrytään taistelusta leikin kehykseen. Peräkylä (1990, 22) suomentaa tämän istuttaminen-käsitteeksi, jolla hän ymmärtää, että kun jokin toiminta saa merkityksen tietyssä kehyksessä, se voidaan siirtää toiseen kehykseen, jolloin alkuperäinen merkitys säilyy osana uutta tulkintaa. Tästä esimerkkinä on teatteri, jolloin tappelu tai leikki on istutettu näyttelemisen kehyksen sisään.

Peräkylä (1990) on tarkastellut kuolemaa ja kuolevan potilaan kohtaamista kehysanalyysin keinoin. Hän toteaa, että kehysten kautta otamme eri tilanteissa ja erilaisissa kehyksissä erilaisia toiminta- ja ajattelutapoja. Kuolevan potilaan kohtaamisessa kukin kehys nosti esille erilaisia asioita potilaasta. (Peräkylä 1990, 22–23.)

#### 4.3.2 Puhe kehysanalyysin näkökulmasta

Tutkimuksessani aineisto on kahdenlainen: varhaiskasvatuksen päivälepotilanteiden havainnointiaineisto sekä varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineisto. Tarkastelen puhetta kahdenlaisessa kontekstissa: yhtäältä puheena, jota tuotetaan varsinaisessa päivälepotilanteessa, toisaalta puheena, joka tuotetaan haastattelutilanteessa. Puroila (2002a, 149–152; 2002b 54–55) on pohtinut puheen soveltuvuutta kehysanalyyttiseen tutkimukseen. Hän toteaa, että havainnointilanteessa tuotettua puhetta voidaan helposti lähestyä kehysanalyysin kautta osana vuorovaikutuksen analyysiä. Ongelma on, miten lähestyä haastattelussa tuotettua puhetta kehysanalyttisesti. Perinteisesti puhe on tulkittu sellaisenaan, ikään kuin suorina vastauksina annettuun kysymykseen tai kuvaukseen. Tämä on kuitenkin ongelmallinen lähtökohta. Puheessa tuotettu kuvaus jostakin asiantilasta ei sellaisenaan ole tuo asiantila, vaan tällöin ollaan siirrytty luonnollisesta tilanteesta ja ympäristöstä puheen kehykseen.

Goffmanin (1974, 24–25) mukaan se, millaisia kehyksiä sovellamme tilanteessa, tuottaa tavan kuvata niitä. Tämän Puroila (2002a, 151–152) on tulkinut siten, että tietynlaisiin kehyksiin liittyvät tietynlaiset kielelliset ilmaisut. Puhetta ei siis oteta totuutena, joka kuvaisi tilannetta sellaisenaan, vaan kiinnostus kohdistuu tarkastelemaan, millä tavalla asioita esitetään ja millaisilla kielellisillä ilmauksilla asioista puhutaan. Tämä oli tässäkin tutkimuksessa lähtökohtana. Pyrkimyksenä oli tarkastella varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta kielellisten ilmausten kautta.

#### 4.4 *Tutkimusaineiston kerääminen havainnoimalla ja haastattelemalla*

Tutkimukseni aineisto on kerätty havainnoimalla kolmessa 3–5-vuotiaan lapsen päiväkotiryhmässä päivälepotilanteita sekä haastattelemalla näiden ryhmien varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelu- ja havainnointiaineistoa on käytetty rinnakkain useissa varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta tarkastelleissa tutkimuksissa (esim. Ahonen 2015; Puroila 2002b;). Tällainen aineisto sopii myös tähän tutkimukseen, sillä tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella vuorovaikutusta päivälepotilanteessa. Pelkästään haastatellen päivälepotilanne



ja varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutus sen kontekstissa ei avautuisi riittävällä tavalla. Puroilan (2002a, 150–151) tulkinta Goffmanin (1974, 504) ajattelusta on, että puheessa ollaan siirrytty luonnollisesta tapahtumaympäristöstä puheen kehykseen, jolloin puheessa tuotettu kuvaus ei sellaisenaan ole välttämättä totuudenmukainen kuvaus tilanteesta. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat haastattelussa päivälepotilanteesta ja vuorovaikutuksesta sen yhteydessä, jolloin ollaan siirrytty tilanteen luonnollisesta tapahtumaympäristöstä puheen kehykseen. Näin ollen tarkastellessa sekä havainnointi- että haastatteluaineiston kautta varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta, saadaan siitä luotettavampaa kuvaa.

Tällainen aineiston keräämismetodi soveltuukin hyvin kehysanalyttiseen tutkimukseen. Vaikka aineiston merkitys on kehysanalyttisessä tutkimuksessa keskeinen, sen ei tarvitse kuitenkaan olla kovinkaan laaja. Tämä perustuu siihen, että jo hyvin lyhyisiinkin vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin ja puheenvuoroihin saattaa kietoutua useampia kehyksiä ja niiden päällekkäisyyksiä. (Puroila 2002a, 149, 152.)

Tutkimukseni toteutettiin eräässä pirkanmaalaisessa kaupungissa kolmessa eri päiväkotiryhmässä, jotka olivat kahdessa eri päiväkodissa. Ennen tutkimusaineiston keräämistä laadin tutkimussuunnitelman ja anoin tutkimuslupaa kaupungilta. Tutkimuslupa myönnettiin marraskuussa 2014. Tämän jälkeen lähestyin varhaiskasvatusyksiköiden johtajia sähköpostilla, jossa kerroin tutkimuksestani tarkemmin ja tiedustelin halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Sain vastauksen kolmelta varhaiskasvatuksen opettajalta. Päiväkodit valikoituivat tutkimukseeni siis vapaaehtoisuuteen perustuen. Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit olivat keskisuuria päiväkoteja. Havainnointiaineisto kerättiin 3-5-vuotiaiden päiväkotiryhmässä ja haastatteluihin osallistui kunkin ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja. Koska aineiston kerääminen toteutettiin havainnoimalla varhaiskasvatuksen päivälepotilanteita, tiedotin tutkimuksesta kirjallisesti myös lapsiryhmien huoltajia sekä pyysin jokaiselta tutkimukseen osallistuvan lapsen huoltajalta kirjallisen tutkimusluvan. Luvat saatuani toteutin havainnoinnit ja haastattelut marras-joulukuussa 2014.

Tässä tutkimuksessa havainnoin päivälepotilanteita osallistumatta itse toimintaan. Tällöin roolini rajautui tarkkailevaksi tutkijaksi havainnointitilanteissa.

Ulkopuolisena tarkkailijana minun oli helpompi keskittyä havainnointiin vaikuttamatta tilanteen etenemiseen. (ks. Grönfors 2011, 49–51.) Jokaisessa lapsiryhmässä minut esiteltiin ja esittäydyin. Lisäksi tutkimuksesta oli kerrottu aiemmin. Kussakin tutkimuskohteena olevassa lapsiryhmässä havainnoin päivälepotilannetta kolmena päivänä. Havainnointikertoja ei tallennettu kuvin tai videoin, vaan päädyin kirjaamaan havainnot käsin. Päivän päätteeksi kirjoitin ne puhtaaksi tietokoneella. Havainnointiaineistoa kertyi puhtaaksi kirjoitettuna yhteensä 43 sivua (riviväli 1,5, fontti: Calibri, fontin koko: 12). Havainnoinneissa pyrin kirjaamaan ylös kaiken päivälepotilanteessa esille tulleen toiminnan ja puheen. Kaikkea lasten toimintaa ei kuitenkaan välttämättä pystytty näkemään eikä kirjaamaan tilaan ja sijoittumiseen liittyvien ratkaisujen vuoksi. Pääpaino päivälepotilanteessakin olikin varhaiskasvatuksen opettajan toiminnan ja vuorovaikutuksen havainnointi.

Vilka (2006, 32–36) pohtii hiljaisen tiedon merkitystä tutkimuksessa. Tutkimuksen kohteena hiljainen tieto on jokaisen tutkimuksen perusongelma. Ammatillinen toiminta on varsin pitkälle hiljaista tietoa, joka ei ole piilossa, mutta ei myöskään asetu tutkimuksen kohteeksi toivotulla tavalla. Tämän tiedon löytämiseksi on uppouduttava elämään ja kokemaan tutkittavien kanssa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna päivälepotilannetta on välttämättä tutkittava juuri havainnoinnin kautta, jotta saavutetaan se hiljainen tieto, joka on liittynyt niihin ammatillisiin toimintatapoihin, jotka ovat ääneenlausumattomia.

Tutkimuksessa tapahtuva havainnointi on aina valikoivaa joko tiedostamatta tai tietoisesti. Tiedostamaton valikointi merkitsee sitä, että havainnoimme vain tuttuja asioita emmekä näin saavuta tutkimuskohteen sisältämää hiljaista tietoa. Tietoisessa valikoinnissa puolestaan havainnoidaan tiedostaen, jolloin teorian tieto vaikuttaa siihen, mitä havainnoimme, ja kuinka pitäydymme tutkimusongelman kannalta olennaisisten asioiden havainnoinnissa emmekä lähde sivupoluille. (Vilka 2006, 13.) Tässä tutkimuksessa havainnointi oli minulle jo tuttua varhaiskasvatuksen opettajan työn kautta, mikä helpotti havaintojen tekemistä ja kirjaamista. Toisaalta tutkimuksellinen havainnointi vaatii paljon enemmän, joten tässä mielessä en voinut nojautua pelkästään omaan kokemukseeni. Pitäydyin tarkkailevan havainnoijan roolissa, koska aineistoa kerättiin niin rajattu aika. Jos tutkimusta olisi toteutettu useampi viikko

tai kuukausi olisi todennäköisesti myös minun roolini tutkijana vaihdellut havainnointilanteissa.

Toisena tutkimusaineistokeruumenetelmänä oli haastattelu. Haastattelu on vuorovaikutuksellinen kohtaaminen, jossa haastateltava sekä haastattelija vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 63–64). Tämän tutkimuksen haastattelut olivat tyypiltään teemahaastatteluja. Eskola ja Suoranta (1998, 64) toteavat teemahaastattelun suosion syiksi muun muassa riittävän avoimuuden, jolloin haastateltava voi puhua varsin avoimesti ja toisaalta etukäteen mietittyjen teemojen kautta varmistetaan, että haastateltavien kanssa puhutaan samoista aiheista ja asioista. Näidenkin syiden vuoksi varhaiskasvatuksen opettajien haastattelut oli otollisinta toteuttaa tällä haastattelumuodolla. Toteutin haastattelut havainnointikertojen jälkeen mahdollisimman pian. Haastattelut nauhoitin ja sen jälkeen litteroin ne sanatarkasti.

Alasuutarin (2011, 64) mukaan laadulliselle aineistolle on ominaista rikkaus ja moniulotteisuus, mutta riippuu litteroinnin tarkkuudesta, kuinka tämä moniulotteisuus saadaan säilytettyä. Hänen mukaansa litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuksesta esimerkiksi keskustelututkimuksessa on tarpeen litteroida täsmällisen tarkasti niin tauot, epäröinnit kuin sävelkorkeudetkin. Mikäli tutkimuksessa ei tällaiset näkökulmat ole tarpeen, näin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen. Tässä tutkimuksessa päädyin siis sanatarkkaan litterointiin enkä huomioinnit litteroinnissa esimerkiksi äänenpainoja tai –korkeuksia. Haastattelut kestivät 45-50 minuuttia. Haastatteluaineistoa kertyi litteroituna 47 sivua (riviväli 1,5, fontti: Calibri, fontin koko: 12).

#### *4.5 Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen piirteiden kuvaus*

Havainnointitilanteissa varhaiskasvatuksen päivälepotilat olivat järjestetty etukäteen. Sängyt olivat kaappisänkyjä, joka merkitsi sitä, että päivälepoaikaan sängyt oli laskettu alas. Muina aikoina ja päivisin sängyt asetettiin ylös ja kiinni, jolloin tila voi toimia muuna toimintatilana. Tilat oli hämärretty ja pimennetty verhoilla päivälepotilanteen aikana. Musiikki soi taustalla rauhallisesti. Tilat oli selvästi rajattu päivälepotilaksi fyysisillä elementeillä. Päivälepotilanteet olivat myös ajallisesti järjestetty ruokailun jälkeisenä aikana. Siirtymä

päivälepotilaan tapahtui erilaisten pukemiseen ja wc-toimintaan liittyvien rituaalien kautta (ks. Kuukka 2015, 132–140).

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteet näyttäytyivät tilanteilta, joissa oli runsaasti lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välisiä kohtaamisia. Nämä kohtaamiset olivat kuitenkin vain hetkellisiä ja sisälsivät usein lapsen aloitteen, johon varhaiskasvatuksen opettaja reagoi etäämmältä tai luo menemällä. Erityisesti kohtaamisia syntyi siirtymävaiheessa, kun päivälepotilanne ei varsinaisesti ollut vielä alkanut. Tällöin päivälepotilanne oli jatkuvassa liikkeessä. Näihin tilanteisiin liittyi varhaiskasvatuksen opettajan liikkuminen tilassa ja tilan ulkopuolella. Lapset tulivat tilaan vähän kerrallaan ja porrastaen. Tilanne näyttäytyi virtaavana hetkenä, joka eteni jokseenkin rutiininomaisesti. Näissä hetkissä varhaiskasvatuksen opettaja kohtasi lapsia hetkittäin, yleensä vain muutamien sekuntien ajan, kunnes siirtyi seuraavaan paikkaan tai kohtaamiseen.

#### *4.6 Aineiston käsittely ja analyysi*

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin aineiston käsittelyn ja analyysin vaiheita. Tutkimuksen aineisto koostuu siis käsinkirjatuista varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen havainnoinneista ja varhaiskasvatuksen opettajien nauhotetuista ja litteroiduista haastatteluista. Havainnointiaineistoni koostuu episodeista. Tätä samaa episodi-käsitettä on käyttänyt Lundan (2009, 62), joka toteaa episodien olevan lyhyitä tapahtumakulkuja ja Strandell (1993, 24), joka toteaa niiden olevan ajallisesti ja tilallisesti rajattuja tapahtumakulkuja. Omassa tutkimuksessani episodeja, siis varhaiskasvatuksen päivälepotilanteita on yhdeksän. Tulkitsen kunkin päivälepotilanteen olevan yksi episodi, vaikka yksittäisessä päivälepotilanteessa onkin useampia kohtaamisia. Havainnointi- ja haastatteluaineistoissa käytin varhaiskasvatuksen opettajista nimimerkkejä Ope1, Ope2 ja Ope3.

Aluksi keskityin haastatteluaineiston analyysiin. Analyysi eteni vaiheittain. Luin litteroituja tekstejä useampaan otteeseen. Ensimmäisillä lukukerroilla tein alustavia merkintöjä ja alleviivauksia mielestäni tutkimuksen kannalta oleellisista asioista. Tulkintani apuna käytin Puroilan (2002a; 2002b) sovellusta kehysanalyysistä.

Alasuutari (2011, 39–46) toteaa laadullisen tutkimuksen koostuvan kahdesta vaiheesta, jotka kuitenkin nivoutuvat yhteen tutkimuksen aikana. Ensimmäisenä vaiheena on havaintojen pelkistäminen, jolloin tarkoituksena on yhdistellä havaintoja ja löytää jokin yhteinen säännönmukaisuus. Toisena vaiheena laadullisessa tutkimuksessa on arvoituksen ratkaiseminen, jolloin tutkimuksen johtolankoja tulkitaan viittaamalla muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Eskola ja Suoranta (1998, 110) toteavat, että aineiston analysoinnissa voidaan lähteä liikkeelle ainakin kahdella tapaa: yhtäältä niin, että aineisto analysoidaan ilman mitään teoreettisia ennakko-oletuksia tai toisaalta niin, että teoria tai jokin muu teoreettisesti perusteltu näkökulma ohjaa analyysiä. Tässä tutkimuksessani painottuivat molemmat näkökulmat. Tutkimuksen analyysiä ohjasi Puroilan (2002a; 2002b) soveltama kehysanalyttinen tutkimus varhaiskasvatuksesta. Tähän tutkimukseen tukeuduttiin prosessin aikana, mutta samalla aineistoa analysoitiin ilman tiukkoja raameja. Vaikka tämä tutkimus jäsenyi kehysanalyttisten teoreettisten lähtökohtaoletusten varaan, ei tutkimusta voi siis pitää täysin teorialähtöisenä. Joskaan tutkimus ei myöskään ole puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus. Kehysanalyysi antoi tutkimuksessa pikemminkin välineet siihen, miten tutkimusta lähestytään. (Puroila 2002a, 149.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä käytettiin tukena Puroilan (2002a, 154–156) käyttämiä analyttisiä viitekehyksiä toiminnan ja vuorovaikutukseen (Taulukko 1) sekä puheen analyysiin (Taulukko 2). Analyttiset viitekehykset tukivat aineiston läpikäymistä, mutta koska tarkoituksena on saada aineisto helposti käsiteltävään muotoon, hyödynsin myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) sisällönanalyysiä. Ensin kävin kaikki päivälepotilanteen episodit läpi analyttisellä viitekehyksellä. Sen jälkeen kävin haastatteluaineiston läpi puheen analyttisellä viitekehyksellä.

**TAULUKKO 1.** Analyttinen viitekehys toiminnan ja vuorovaikutuksen analyysiin (Mukaeltu Puroila 2002a, 154; 2002b, 57)

Analyysin kohde	Keskeiset oletukset	Aanalyttiset kysymykset
<b>Sosiaalinen tilanne</b>	Ajallisesti ja paikallisesti rajattu tilanne, jossa on läsnä kaksi tai useampia yksilöitä.	Minkälaiseen laajempaan kontekstiin tilanne sijoittuu? Minkälainen on tilanteen fyysinen ympäristö?
<b>Kokoontuminen</b>	Kokoontumisessa on läsnä joukko ihmisiä	Keitä tilanteessa on läsnä?
<b>Kohtaaminen</b>	Kasvokkaisen vuorovaikutuksen tilanne, Yhteinen ja jaettu huomion kohde,	Minkälaisia kohtaamisia tilanteeseen muodostuu? Ketkä osallistuvat kohtaamisiin? Mikä on jaettu ja yhteinen huomion kohde?
<b>Vuorovaikutus</b>	Osallistujien sitoutuminen yhteiseen toiminnan kohteeseen.	Millaista verbaalista ja nonverbaalista vuorovaikutusta kohtaamisessa tapahtuu? Kuka tekee aloitteen? Miten vastapuoli reagoi aloitteeseen? Miten osapuolet sitoutuvat kohtaamiseen?
<b>Kehykset</b>	Kehykset määrittelevät tilanteen järjestäytymisen ja merkityksen.	Mistä situaatiossa on kaiken kaikkiaan kyse?

Analysoin viitekehysten avulla havainnointiaineistoni episodit (Taulukko 2). Jokainen päivälepotilanne oli yksi episodi. Kaiken kaikkiaan episodeja oli siis yhdeksän. Karkean erittelyn jälkeen syvennyin vielä tarkemmin analysoimaan, mistä tilanteissa on kyse ja millaisia kehyksiä tilanteista on löydettävissä. Kuten Puroila (2002a, 155) toteaa, tarkoituksena on löytää tilanteen ”mieli”.

## TAULUKKO 2. Ote päivälepotilanteen havainnointiaineistosta.

Aineisto	Analyttiset kysymykset	Analyysi ja tulkinta
<p>Lepotilassa oli jouluista musiikkia. Nurkassa oleva valo paloi. Huoneen sängyt olivat valmiina. Lapset menivät makuriin. 7 ennen opea1. Ope1 tulee makuriin. Ohjeistaa, että "kirjan saa hakea." Lapset menevät hakemaan kirjoja. Puhetta kuuluu. Ope1 puhuu melko kuuluvalla äänellä. "Rauhoittuminen alkaa kun tullaan makuriin, kaveriin sänkyyn ei huudella." Laittaa ovea hiukan kiinni. Lapsilla asiaa, opettaja käy luona. Jollakin lapsella on lelu kädessä. "Mitä piti tehdä tässä vaiheessa, ei leluja." Ottaa lelut ja vie pois.</p> <p>Lapsia tulee lepohuoneeseen. Jollekin lapselle vessassa haaveri, Ope1 juttelee ovensuussa toisen open kanssa. "No niin sitten katotaan vaan kirjoja, ei kaverin kanssa puhe ja hömpöittäminen voi alkaa." Lapset istuvat sängyissä, joku hakee unikaverin, toinen lähtee myös hakemaan unikavearia. Lääkkeiden anto parille lapselle. Menevät pois makurista. "Nyt mä voin oikeestaan alkaa keräämään kirjoja pois. Antakaa ihan kaikki. Anna kaikki, älä lida kätke niitä sinne." "Onko vielä kirjoja?" Vie kirjat laatikkoon. "Mulla on vielä kirja" Joku sanoo, ope vie kirjan pois. "Nyt Pirjo laittaa pienen lukuvalon päälle. Sitten kaikki laittaa pään tyy'nyyn. Sadunaikaan saa pitää toiste päin, mutta kun aletaan levätä mennään toiste päin turvallisuussyistä. Kuulevat korvat, suppusuu, lepäävät jalat, lepäävä pää."</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minkälaisia kohtaamisia muodostuu?</li> <li>- Ketkä osallistuvat kohtaamisiin?</li> <li>- Mikä on jaettu huomion kohde?</li> <li>- Millaista verbaalista ja nonverbaalista vuorovaikutusta kohtaamisessa on?</li> <li>- Kuka tekee aloitteen vuorovaikutukseen?</li> <li>- Miten vastapuoli reagoi?</li> <li>- Miten vuorovaikutus kohtaamisessa etenee?</li> <li>- Miten eri osapuolet sitoutuvat kohteeseen?</li> <li>- Miten eri toimijat tilanteessa suuntautuvat?</li> <li>- Millaista sitoutumista tilanne edellyttää toimijoilta?</li> <li>- Mistä tilanteessa on kyse (kehykset)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ope1 liikkuu tilassa. Lapsi tulee tilaan eri aikaan.</li> <li>- Syntyy useita ajallisesti hetkellisiä kohtaamisia.</li> <li>- Kaikille yhteisiä kohteita muodostuu</li> <li>- Verbaalinen vuorovaikutus: ohjeistus (miten toimitaan,), kieltö (mitä ei saa tehdä), kysymys (miten piti toimia) toteutus (kirjojen kerääminen) kertominen (mitä tapahtuu).</li> <li>- Nonverbaali vuorovaikutus:</li> <li>- Oven kiinnilaitto, lapsen luo meneminen, lelun pois vieminen, kirjojen kerääminen</li> <li>- Verbaalinen vuorovaikutus enimmäkseen Ope1 suunnasta:</li> <li>- Lapset reagoivat Ope1 aloitteeseen (kirjojen lukeminen, kirjojen pois kerääminen)</li> <li>- Tilanteessa yhteinen kohde, sadun lukeminen.</li> </ul>

Erittelin kunkin päivälepotilanteen kyseisellä tavalla. Huomasin nopeasti, että aineisto sisälsi tietynlaisia sanallisia vuorovaikutuksen tapoja, joita olivat kehoitus, kielto, toteamus, toivotus ja epäsuora ohjaus. Huomasin myös, että aineistosta nousi esille myös sanattomia vuorovaikutuksen tapoja, joita olivat katse, kosketus, tietyt konkreettiset merkit, kehoon liittyvät eleet, luo meneminen, peiton asettelu ja lukemisen lopetus. Merkitsin ne aineistoon eri väreillä. Ryhmittelin aineistosta esille tulleita sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen tapoja omiin ryhmiinsä.

Haastatteluaineiston analysoin vastaavalla puheen analyttisellä viitekehyksellä (Taulukko 3). Haastatteluaineistossa en käyttänyt vuorovaikutus-osion analyttisiä kysymyksiä, vaan hyödynsin niitä havainnointiaineiston analyysissä. Haastattelun analyysissä sen sijaan puheen sisällön ja merkityksen analysointi oli keskeistä.

**TAULUKKO 3.** Analyttinen viitekehys puheen analyysiin (mukaeltu Puroila 2002a, 156; 2002b, 57)

Analyysin kohde	Oletus	Analyttiset kysymykset
<b>Konteksti</b>	Puhujalla (ja kuulijalla) on taipumus sopeuttaa vuorovaikutuksellinen toiminta kulloiseenkin tilanteeseen.	Minkälaisessa tilanteessa ja mitä tarkoitusta varten puhe on tuotettu?
<b>Vuorovaikutus</b>	Puhe tapahtuu kohtaamisissa. Puhe voi jäestyä monella tavalla. Nonverbaaliset viestit ovat puheessa tärkeitä. Puhujan ja kuulijan roolit voivat vaihdella.	Keitä puhetilanteeseen osallistuu? Miten puheenvuorot vaihtelevat? Millaista nonverbaalista viestintää kohtaamisissa on? Kuka puhuu ja kenelle? Miten puhujan ja kuulijan roolit vaihtelevat?
<b>Puheen sisältö / merkityksen analyysi</b>	Ilmauksen merkitys (kehys) Kehys on näkökulma josta käsin puhuja tarkastelee asiaa Tiettyyn kehykseen liittyy tietynlaisten ilmaisujen käyttö Puhujan ja puhuttujen väitteiden suhde on merkitysten analyysissä keskeinen	Mitä puhuja sanoo? Mitä tilanteessa sanoilla tarkoitetaan? Mistä näkökulmasta puhuja tarkastelee asiaa? Millaista kielellisiä ilmauksia hän käyttää? Minkälaiseen ajalliseen kontekstiin puhe viittaa? Miten puhutut väitteet rakentuvat?



Haastatteluaineiston analysoin ensin puheen analyttisellä viitekehyksellä (Taulukko 4). Luin haastatteluaineistoja useaan kertaan lävitse ja tein ensimmäisillä kerroilla alustavia merkintöjä. Merkitsin kunkin puheenvuoron perään, mistä haastateltava puhuu, millaisia kielellisiä ilmaisuja hän käyttää ja miten väitteet rakentuvat.

#### TAULUKKO 4. Ote haastatteluaineiston analyysistä

Aineisto	Analyysi ja tulkinta
<p>Ope2:</p> <p>No siis mä ite <u>henkilökohtaisesti tahdon</u> tarjota sitä <u>halia kaikille</u> mahdollisuuksien mukaan mut aina joku pääsee livahtamaan et silleen et ei tuu tarjottua tai muuta. Pääsääntöisesti yritän <u>tarjota kaikille haleja</u>. Ja myöskin siitä et <u>mä haluaisin</u> että ne <u>lapset alkaa rauhottua</u> ja samalla sitten kun ne tulee ruokalasta ottamaan <u>pastillit</u> ja sit et <u>rauhottuis se tilanne</u> siel nukkarissa et sit on <u>rauhallinen ja hyvä</u> hetki käydä lepäämään. Että <u>nukkuahan ei ole pakko</u> mutta on <u>pitää olla silleen rauhassa ja levätä</u>. Ja on <u>tiettyjä lapsia joille on tosi tärkeää nukkua</u> että sen <u>huomaa sitten heti jos eivät nuku</u>. (-) Mutta tota (-) eipä tässä kai silleen. Pyrin <u>rauhottaa</u> sitä tilannetta aina ja (-) <u>Satu alkaa</u> vasta kun <u>päät ovat tyynyssä</u> koska siellä muuten se menee <u>vähän levottomaksi</u>. Että se <u>rauhotetaan</u> kans sillä että tota alotetaan vasta sitten kun kaikki rauhottunut sinne niin. Antaa sen <u>rauhan</u> niin ku muille kuunnella ja ja (-) eipä siinä. (-) Vähän vaihtelee aina toi sadun kesto ja muut sitten aina ja niin edespäin. Mutta tota. (-) Sitten aikailla mein nukkarissa ollaan ihan <u>hissuksiin</u> siellä ja <u>ei hirveesti lapset ainakaan mitenkään pompi ylös yleensä</u>.</p>	<p>Henkilökohtainen halu mahdollistaa halaus lapsille.</p> <p>Päivälepotilanteeseen siirtyminen. (livahtaminen)</p> <p>Ope2:lla toive lasten toiminnalle siirtymätilanteessa. (rauhottumisen alkaminen)</p> <p>Pastillin ottaminen. (merkki)</p> <p>Tilanteen rauhoittuminen päivälevolla. (rauhottuminen)</p> <p>Päivälepotilanteen kuvaaminen rauhallisena ja hyvänä hetkenä aloittaa lepääminen. (rauhallinen ja hyvä hetki aloittaa lepääminen)</p> <p>Nukkumisen vapaaehtoisuus. Pitää olla rauhassa ja levätä.</p> <p>Lapsilla yksilöllisiä perustarpeita. Kasvattajan näkemys ja tuntemus lasten perustarpeista.</p> <p>Kasvattajan rooli päivälepotilanteessa. (rauhottaminen)</p> <p>Päivälepotilanteeseen liittyviä sääntöjä ja ehtoja. (kehoon liittyvä ohjaus, rauhottuminen - &gt; sadun alkaminen)</p> <p>Sääntöjen noudattaminen varmistaa tilanteen rauhallisuuden.</p> <p>Päivälepotilanteessa lasten oleminen: hiljaa ja paikallaan.</p>

Huomasin, että tietyt kielelliset ilmaukset toistuivat puheessa haastattelutilanteessa tietyn kehyksen puitteissa. Samoin havainnointiaineistossa oli nähtävissä lyhyissä lapsille kohdistetuissa puheenvuoroissa tiettyjä kielellisiä ilmauksia.

## 5 VARHAISKASVATUKSEN PÄIVÄLEPO MONIULOTTEISENA ILMIÖNÄ

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia. Aluksi erittelen havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysistä löytyneitä kehyksiä. Sen jälkeen tarkastelen niiden päällekkäisyyttä ja lomittumista.

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteiden havainnointien analyysi ja varhaiskasvatuksen opettajien haastattelun analyysi osoittivat varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen tässä tutkimuksessa jäsentyvän useammasta kehyksestä. Nimesin kehykset seuraavasti: hoidon kehys, hallinnan kehys, opetuksen kehys sekä käytännön kehys. Kehyksissä on yhteneväisyyksiä Puroilan (2002b) löytämiin varhaiskasvatustyötä jäsentäviin kehyksiin. Olen koonnut taulukkoon kehykset, jotka tässä tutkimuksessa oli löydettävissä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen havainnointi- ja haastatteluaineistosta (Taulukko 5).

**TAULUKKO 5.** Varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta kuvaavat kehykset ja niitä kuvaavat kielelliset ilmaukset

KEHYS	Varhaiskasvatuksen opettajan suuntautuminen	Usein käytettyjä kielellisiä ilmaisuja
Hallinnan kehys	Suuntautuminen hallintaan.	Haastavaa, levottomia, rauhoittaa, niitä kierroksia, aikamoista hulinaa, kokeilee, testaa, näyttää kädellä, sääntö, pää tyynyyn, shh, rauhassa, pitää rauhoittua, ei.
Hoidon kehys	Suuntautuminen hoitoon ja hyvinvointiin.	Peitellään, silitellään, antaa sen huomion, vaikuttaa, aivot vaatii, lepo tarpeen, lapset nauttii, haluaa halata, turvallinen, suhteen kehittyminen, tunneside, pelkää.
Käytännön kehys	Suuntautuminen käytännön järjestämiseen.	Sama runko, sujuva, tietyt aikataulut, katkee se päivä, palavereita, hoitaa asioita, rutiini, päiväkodin toimintaa.
Opetuksen kehys	Suuntautuminen opetukseen ja oppimiseen.	Suunnitellaan, oppia, hyvä taitoa, tavoitteet, yksilö, ryhmä.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen päivälepotilanne jäsentyi voimakkaimmin ja selvimmin hoidon sekä hallinnan kehyksessä. Tämä näkyi niin siinä, miten varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta, sekä siinä, millaisena varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen toiminta ja vuorovaikutus näyttäytyivät.

Seuraavassa erittelen aineistosta löytyneitä kehyksiä tarkemmin. Kuljetan havainnointi- ja haastatteluaineistoa rinnakkain peilaten niitä toisiinsa. Aluksi erittelen kehykset omina kokonaisuuksinaan. Sen jälkeen tuon esille kehysten päällekkäisyyden ja lomittumisen varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa ja varhaiskasvatuksen opettajien puheessa.

### 5.1 *Päivälepo hallinnan kehyksessä*

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen havainnointiaineisto sekä varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineisto osoittivat, että päivälepotilanne jäsennettiin erityisesti hallinnan kehyksessä. Tämä näkyi siinä, että haastatteluaineistossa kielellisissä ilmauksissa

painottuivat hallintaan liittyvät kielelliset ilmaukset sekä siinä, että havainnointiaineistossa varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät runsaasti hallintaan viittaavia kielellisiä ilmauksia sekä eleitä. Haastatteluaineistossa kielellisten ilmauksissa hallinnan kehys näkyi siten, että varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät puheessaan seuraavia sanoja: *haastavaa, levottomia, rauhoittaa, niitä kierroksii, aikamoista hulinaa, kokeilee, testaa, näyttää kädellä, sääntö*. Havainnointiaineistossa kielellisissä ilmauksissa käytettiin: *pää tyynyyn, shh, rauhassa, pitää rauhoittua, ei*.

Hallintaa ja valtaa käytettiin havainnointiaineistossa runsaasti erityisesti suoralla sanallisella ohjaamisella. Jonkin verran hallintaa käytettiin myös epäsuorilla tavoilla, kuten eleillä, ilmeillä ja epäsuorilla sanallisilla ilmauksilla tai äännähdyksillä. Haastattelutilanteessa varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät runsaasti päivälepotilannetta kuvatessaan rauhallisuutta ja rauhoittumista kuvaavia ilmaisuja.

### 5.1.1 Hallintaa sanallisella ohjaamisella

Päivälepotilanteen ideaalina nähtiin rauhallinen tilanne, jossa lasten odotetaan toimivan tietyllä tavalla. Ideaali ilmaistiin haastatteluaineistossa kuvaamalla päivälevon tavoitteeksi rauhoittumisen ja rauhassa olemisen.

” [J]os päivästä toiseen painitaan sen saman ongelman kanssa ei ei oo vaan osaa olla ni se tulee semmonen paha mieli itelle muitten puolesta et vitsi kun pitäis saada tämä tilanne rauhalliseksi, et miks tää nyt, miks tää nyt ei oo rauhallinen. No ei tietenkään, jos siellä joku pitää meteliä. (Ope3.)

”Lapsen rooli on olla ja rauhoittua ja hengähtää että levätä, ei oo pakko nukkua, mut että levätä ja rauhoittua että jaksaa taas mennä ja touhuta.” (Ope2.)

Ylemmässä sitaatissa Ope3 tuo esille sen, kuinka tästä rauhallisuuden ideaalista poikkeaminen on ongelmallista ja haastavaa. Hän kuvaa asiaa ”*painimisena*” ja ilmaisee näin asian mittaluokan. Samalla hän myös pohtii sitä, miten tilanteen haastavuus heijastuu muihin lapsiin. Tämän tyyppinen puhe nousi aineistossa esille. Rauhoittumisen ideaali tuli esille myös havainnointiaineistossa. Toisessa sitaatissa Ope2 ilmaisee selkeästi lapsen roolin ja tavoitteen päivälevolle, jota perusteltiin jaksamisen näkökulmalla. Hän

tuo myös esille oman asiantuntemuksensa kautta, että nukkuminen ja lepääminen auttavat jaksamisessa.

Lepohuoneessa soi jouluihin musiikki. Nurkassa oleva valo palaa, muutoin on hämärää. Huoneen sängyt ovat jo valmiina. Lapset menevät lepohuoneeseen, 7 lasta ennen Ope1, joka tulee hieman myöhemmin. Hän ohjeistaa lapsia ”Kirjan saa hakea”. Lapset menevät hakemaan kirjoja luettavaksi. Kuuluu keskustelua ja puhetta. Ope1 puhuu melko kuuluvalla äänellä. ”Rauhoittuminen alkaa kun tullaan makuriin, kaverin sänkyyn ei huudella.” Laittaa ovea kiinni. Lapsilla on asiaa, opettaja käy luona.

Tässä lyhyessä yhden päivälepoepisodin otteessa on nähtävissä, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja tulkitsee juttelun ja keskustelun mahdollisena levottomuutena. Hän osoittaa väliintulollaan ja toteamuksellaan ”*rauhoittuminen alkaa kun tullaan makuriin --*”, että kyseisessä hetkessä lapset eivät ole toimineet, kuten on odotettu. Samalla hän myös nimeää lasten keskustelun ja puheen *huuteluksi* toisiin sänkyihin, jolloin hän tulee tulkinneeksi tilanteen häiritseväksi toimintana, jota on rajattava. Hän ei tulkitse tilannetta niin, että tässä yhteydessä olisi mahdollista tukea vertaisryhmän keskustelua, vaan sen sijaan hän tekee selväksi, että tämän tyyppinen keskustelu ei ole sopivaa päivälepotilanteessa. Varhaiskasvatuksen opettajat viljelevät rauhoittumisen ja rauhassa olemisen käsitteitä puheessaan ohjaten siten lapsia toimimaan tietyllä tavalla. Silmiinpistävää on, että lasten oletetaan tietävän näiden käsitteiden ja ilmaisujen merkitys määrittelemättä näitä erikseen kussakin tilanteessa. Tässä yhteydessä tämän tyyppinen ilmaisu on suunnattu kaikille lapsille yhteisesti, jolloin tilanteessa varhaiskasvatuksen opettaja pyrkii hallitsemaan tilannetta tuomalla esille, mitä pitäisi tehdä ja mitä ei pitäisi tehdä.

Rauhallisuuden vastakohtana kuvattiin levottomuutta ja rauhattomuutta, jota varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät hallitsemaan ja estämään. Levottomuus ja rauhallisuus nähtiin ikään kuin akselin ääripäinä, joiden välillä varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät tasapainoilemaan. Tätä kuvaa Ope3 aineiston sitaatissa:

”[--] Haastavaahan se on toi makuritilanne sitten jos on tämmösiä jotka ei ihan käsitä sitä mitä siellä pitäisi tehdä ja testaa rajojaan.” (Ope3.)

Tässä sitaatissa varhaiskasvatuksen opettaja tuottaa omalla puheellaan päivälevon ideaalia, joka lasten pitäisi tietää, mutta mikäli lapsi ei pysty tätä

ideaalia toteuttamaan tai jopa ylittää rajat, varhaiskasvatuksen opettaja kokee tilanteen haastavana. Varhaiskasvatuksen opettajat tuntuivat tasapainoilevan jatkuvasti mahdollisen kaaoksen ja loittonevan järjestyksen trapetsilla. Sitä kuvaa yksi haastatelluista näin:

"Sitä mietti sitä kun voi välillä kokeilla sitä että jättää huomiotta mutta sitten aina miettii sitä, että jos se tulee häiriöksi sitten kuitenkin muille, että tota ja tavallaan että jos joku siellä nyt vähän naksuttaa siitä, mutta sitten tietysti jos on selvää niin ku pelleilyä niin kyllä siitä niin ku tavallaan pitäis aatella kokonaisuutta sitten, että mutta täähän on jatkuvaa balanssia." (Ope1.)

Tässä kuvauksessa ilmenee lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välinen jännitteisyys. Yhtäältä lapsi tuottaa toiminnallaan jotain, joka asettaa varhaiskasvatuksen opettajan tilanteeseen, jossa hänen on punnittava, miten toimia tilanteessa. Se, miten varhaiskasvatuksen opettaja tulkitsee *"naksuttamisen"*, riippuu siitä, miten hän suhtautuu tilanteeseen, toisin sanoen millaisesta kehyksestä hän tilannetta tarkastelee. Tässä yhteydessä hän tulkitsee tilannetta hallinnan kehyksestä. Hän pohtii, miten tämä naksuttaminen kenties vaikuttaa muihin ja mitä hänen on tehtävä estääkseen sen ja toisaalta, mikä on se raja, jolloin hän tulkitsee naksuttamisen pelleilyksi ja, milloin hän tulkitsee sen jonain muuna.

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa yksi keskeinen tapa hallita oli kehoon liittyvät vaatimukset. Haastatteluaineistossa tuotiin esille se, kuinka kehon asennolle asetetaan vaatimukset päivälepotilanteessa.

"Pyrin rauhoittaa sitä tilannetta aina ja – Satu alkaa vasta kun päät ovat tyynyssä koska siellä muuten ne menee vähän levottomaksi. Että se rauhoitetaan kans sillä tota alotetaan vasta sitten kun kaikki rauhoittunut sinne niin. Antaaa sen rauhan niin ku muille kuunnella --." (Ope 2.)

Haastattelusitaatissa Ope2 puhuu keinoistaan rauhoittaa tilannetta. Päivälepotilanteessa jotkin toiminnot ovat ehtona, jotta voidaan saavuttaa tilanteessa jokin asia, kuten tässä edellä olevassa sitaatissa *"satu alkaa vasta kun päät tyynyssä"*. Toisena ääripäänä on levottomuus, joka on seuraus siitä, jos ei ole noudattanut tätä vaatimusta. Varhaiskasvatuksen opettaja tekee oletuksen siitä, että lapsen ollessa tietynlaisessa asennossa eli tässä tapauksessa *"pää tyynyssä"* toteutuu toivottu rauhoittuminen. Se on myös oletuksena sille, että rauhoittuminen toteutuu kaikilla samalla tavalla, kun *"pää"*

*on tyynyssä*” ja näin tehdessään lapsi antaa muille mahdollisuuden kuunnella satua.

”Kun pää on tyynyssä ja on hiljaa, yleensä silloin ei häiritse muita, se on se tosiasia. Jos siellä rupee seisoon tai muuta se on turvallisuusasia mutta kun pää on tyynyssä niin ne jalat ei yleensä häiritse.” (Ope3.)

Tässä Ope3:n sitaatissa tulee esille myös kehoon liittyvä vaatimus päivälepotilanteessa. Tässä yhteydessä nousee esille äänen käyttöön liittyvä rajaaminen *”on hiljaa”*. Ope3 vetoaa myös siihen, että asia on todistettu ja todennettu, käyttämällä puheessaan painokkaasti *”se on se tosiasia”*. Samalla hän myös tuo esille turvallisuusnäkökulman vahvistaakseen ja oikeuttaakseen vaatimuksen lapsen tietynlaisesta tavasta olla päivälepotilanteessa.

Myös havainnointiaineistossa tuli esille edellä kuvattujen sitaattien kanssa yhteneväistä toimintaa. Seuraavassa on lyhyt ote yhdestä episodista, jossa varhaiskasvatuksen opettaja ohjaa sanallisesti kehoa tietynlaiseen asentoon ja olemiseen:

Ope2 peittelee lasta ja sanoo: ”Pistää pään tyynyyn.”. Menee lapsen (3) luo ja sanoo ”Pertti pistä pää tyynyyn, peitto päälle” ”Aloitellaan sitten satu pikkuhiljaa. Kuunnellaan sitä Kattokassista mihin eilen jäätiin.” Klo 11.33 valot sammuvat. ”No niin sitten pää tyynyyn. Ei ole vielä alkanut. Odotan että tulis J & J, että voidaan aloittaa. Peitto päälle. Päät tyynyssä” Ope2 sanoo.

Tässä päivälepoepisodin otteessa Ope2 on valmistautumassa sadun lukemiseen. Hän ohjeistaa asettamaan pään tyynylle ja laittamaan peiton päälle useamman kerran napakasti ja ytimekkäästi. Ensin kahdelle lapselle ja sen jälkeen vielä kaikille yhteisesti ikään kuin varmistukseksi, että näin todella tapahtuu. Tällainen kehoon liittyvä ohjaaminen näkyi havainnointiaineistossa. Ohjaamisessa korostui erityisesti päähän liittyvä ohjaaminen. *”Pää tyynyyn”* -kehotus oli tyypillinen ja usein esiintyvä ilmaisutapa. Toinen aineistossa esiintyvä kehoon liittyvä ohjeistus oli jalkojen asentoon liittyvä ohjaaminen. Näillä ohjauksilla rajattiin kehon toimintaa ja samalla osoitettiin, mikä on hyväksytty tapa olla.



### 5.1.2 Hallintaa epäsuorilla tavoilla

Havainnointiaineistossa korostui suora sanallinen ohjaaminen. Sen sijaan epäsuoraa sanallista ohjaamista oli jonkin verran vähemmän havainnointiaineistossa. Epäsuora sanallinen ohjaaminen ilmeni äännähdyksinä, kysymyksinä tai toteamuksina, joihin sisältyi piilotettuna viestinä vaatimus tietynlaisesta olemisesta päivälepotilanteessa.

"Vuorovaikutus on ihan pelkästään käsimerkkejä, silleen pää tyynyyn, näytän kädellä että alas ja totta kai sit sanoja myöskin ja nyt sit nukkumaan." (Ope 2.)

Tässä Ope2 puhuu haastattelutilanteessa vuorovaikutuksesta päivälepotilanteessa. Sitaatissa tulee ilmi se, että päivälepotilanteen vuorovaikutuksessa painottuu hallinta. Epäsuorat, sanattomat keinot pyrkivät ohjaamaan lasten kehoja tietynlaiseen toimintaan. Näin tehden pyritään minimoimaan eleet ja sanat tilanteessa. Tässä on tulkittavissa, että ensisijaisena keinona hallinnassa käytetään eleitä.

Osa lapsista kurkistelee sängyistään, Markku pitää ääntä. "Muut pitää pään tyynyssä, vaikka Markku pelleilee. Te muut osaatte olla." Näyttää 1:lle kädellä vielä. Istuu sohvalla. Näyttää 3 kädellä, sanoo vielä. " Pistää pään tyynyyn." (Ope3.)

Tässä episodissa Ope3 käyttää sanallisen ohjaamisen tukena kädellä ohjaamista. Ohjaaminen tapahtuu etäämmältä sohvalla istuen, jolloin on mahdollista hallita ja ohjata koko tilaa ja useampaa lasta. Tässä hän reagoi lapsen tuottamaan ääneen pelleilyä, jonka tulkitsen osoituksena siitä, että lapsi ei hallitse vaadittua olemisen tapaa päivälepotilanteessa. Tätä ohjausta hän vielä vahvistaa sanallisella ohjauksella *"pistää pään tyynyyn"*.

Hallinta päivälepotilanteessa toteutui pääosin yksisuuntaisesti varhaiskasvatuksen opettajalta lapselle. Lapsi ja lapset kuitenkin pyrkivät rikkomaan hallintaa päivälepotilanteessa kehollaan ja äänellään.

Sängyssä 11 istuu lapsi, jonka Ope1 huomaa. Hän näyttää kädellä lapselle. Lapsi menee makuulle. Sängyissä 3 ja 4 lapset istuvat. Myös sängyssä 2 lapsi istuu, Ope1 huomaa tämän ja näyttää kädellä (vilkuttaa). Sängyssä 1 lapsi pitää ääntä, Ope1 näyttää jälleen kädellä, mutta ei vilkaise päin. 11 & 10 sängyissä kuuluu puhetta, johon Ope1 reagoi sanomalla painokkaasti: "Matti ja Heikki". Samalla hän katsoo lasten suuntaan.

Tässä otteessa päivälepotilanteessa ollaan sängyissä. Tilanteessa Ope1 on lukemassa satua lapsille. Tässä tilanteessa useampi lapsi rikkoo varhaiskasvatuksen opettajan toivomaa järjestystä toimimalla vastoin päivälepotilanteeseen keholle ja olemiselle asetettuja vaatimuksia. Varhaiskasvatuksen opettaja reagoi lasten toimintaan, istumiseen ja äänen tuottamiseen sanattomilla hallinnan keinoilla ohjaamalla omalla kehollaan (kädellä) lapsia. Lapsen istuminen rikkoo varhaiskasvatuksen opettajan luomaa järjestystä ja tähän hän puuttuu käden liikkeellä. Myöhemmässä vaiheessa mukaan tulee lasten puhe, johon varhaiskasvatuksen opettaja lopulta reagoi myös katsomalla ja epäsuoralla ohjauksella painottamalla lasten nimiä.

## 5.2 *Päivälepo hoidon kehyksessä*

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta ja sen merkitystä tässä tutkimuksessa myös vahvasti hoidon kehyksen näkökulmasta. Yhtäältä korostettiin lapsen yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä tarpeita sekä turvallisuutta ja toisaalta hyvinvointia, vuorovaikutusta ja lapsen huomioimista. Haastatteluaineistossa tulkitsin hoidon kehykseen liittyviksi kielellisiksi ilmaisuiksi seuraavanlaisia ilmauksia: *peitellään, silittelään, antaa sen huomion, aikuisen huomio, vaikuttaa, aivot vaatii, lepo tarpeen, lapset nauttii, haluaa halata, turvallinen, suhteen kehittyminen, tunneside, pelkää*.

Havainnointiaineistossa hoidon kehys näyttäytyi hetkittäisinä lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan kohtaamisina, joissa varhaiskasvatuksen opettaja meni lapsen lähelle, kosketti lyhyen aikaa tai asetteli peittoa. Se, milloin kohtaamisessa oli kyse hoidosta, milloin hallinnasta, ei ollut aina kovinkaan selkeää. Havainnointiaineistossa kielelliset ilmaisut olivat niukkoja hoidon kehyksessä rajautuen enemmän *”kauniiden unien toivotukseen”*. Hoidon kehyksen näkökulmasta tilanteissa korostui enemmän varhaiskasvatuksen opettajan toiminta, esimerkiksi luo meneminen, silittäminen ja peittely.

### 5.2.1 *Päivälevon merkityksellisyys hoidon ulottuvuudessa*

Päivälevon merkityksellisyyttä korostettiin haastatteluaineistossa ennen kaikkea siitä näkökulmasta, että päivälepo toimii vastapainona hektiselle

varhaiskasvatuksen arjelle. Sitä perusteltiin niin fysiologisilla tarpeilla kuin varhaiskasvatusarjen kuormittavuuden näkökulmasta.

”Kyl mä ainakin uskon siis siihen kun on paljon tutkimuksia et se vaikuttaa aivojen kehitykseen ja aivot vaatii sen nollauksen siinä kohtaa ja sen rauhoittumisen. Kyl mä ainakin siihen uskon, että se pitää olla ja se oikeesti auttaa koska kyllähän sen sit lapsista näkee semmosista pienistä jotka ei joskus siis kolmevuotiaista jotka ei sit joskus nukukkaan niin herrajestas niitä kierroksii ja isommatki ja sitte taas niin onhan tää aikamoista hulinaa tää päivä --” (Ope3.)

Tässä Ope3 tukeutuu asiantuntijatietoon ja omaan kokemukseensa perustellessaan päivälevon merkityksellisyyttä. Päivälepo näyttäytyy välttämättömänä, joten tulkinta sen merkityksestä on ennen kaikkea fysiologisten tarpeiden näkökulma, siis hoidon kehys. Ope3 tuo puheessaan esille sen, kuinka lapsen nukkumattomuus päiväunilla heijastuu käyttäytymiseen myöhemmin päivän aikana ja toisaalta varhaiskasvatuspäivä on ”hulinaa”, jolloin tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna Ope3 näkee sen tarpeellisenä.

”Mun mielestä merkitys päivälevon merkitys on antaa lapselle ja lapsen aivoille hetkellinen rauha, rauhoittua niin ku olla että kun me ollaan ryhmässä missä on se hirvee lapsii koko ajan, hirvee meteli, toimintaa tapahtuu koko ajan, virikkeitä on ihan hirveesti niin se täytyy tarjota lapselle se hetki hiljaisuus, lepo ja rauha et aivot lepää hetken ja jaksaa taas paremmin, oppii paremmin, kehittyy paremmin, ne tukee sitä kehitystä todella paljon.” (Ope2.)

Tässä Ope2 puhuu päivälevon merkityksestä ja luo vastakkainasettelevaa kuvaa varhaiskasvatuksen toiminnasta ja arjesta sekä päivälevosta. Päivälepotilanne saa oikeutuksensa siitä, että muu varhaiskasvatuksen arki on äänekkästä, virikkeellistä ja toiminnantäyteistä. Samalla hän tuo esille päivälevon merkityksen lapsen jaksamisessa, oppimisessa ja kehittämisessä.

### 5.2.2 Turvallisuuden luomista ja lämmintä vuorovaikutusta

Havainnointiaineistossa hoidon kehys näyttäytyi hetkittäisinä kohtaamisina esimerkiksi siten, että varhaiskasvatuksen opettaja asetteli peittoa tai silitti pienen hetken. Sanallisesti varhaiskasvatuksen opettaja liikkui hoidon kehyksessä, kun hän toivotti kauniita unia tai varmisteli lapselta haluaako tämä halausta. Seuraavassa on ote eräästä päivälepoepisodista.

Satu on ohi. Ope3 menee sohvalle. Pieni, hämärä valo on nurkassa. Muuten on pimeää. Ope3 menee makuulle sohvalle. Sängyssä 3 nousee pää kurkkimaan huonetta. Ope3 menee lapsen luo ja asettaa jalat suoraksi ja nojautuu sängyn ylle. Hän silittää pienen hetken ja samalla myös silittää sängyssä 2 olevaa lasta. Siirtyy sitten sängyn 2 luokse ja silittelee jälkeen pienen hetken. Palaa hetken päästä sängyn 3 luokse, mutta sen jälkeen palaa nopeasti sohvalle. On hiljaista. Peitto kahisee. Ope3 istuu sohvalla ja tarkkailee tilaa. Kuuluu kolahdus sängystä 5 ja Ope3 menee luokse ja kuiskaa ja samalla laittaa peittoa. Samoin asettelee sängyssä 6 olevan lapsen peittoa.

Tässä lyhyessä otteessa pieneen hetkeen mahtuu monta kohtaamista. Sadun jälkeen päivälepotila hiljenee. Tässä yhteydessä Ope3 käy välillä kurkkivan tai kolinaa tuottavan lapsen luona. Tässä hetkessä Ope3 ei käytä sanoja, vaan antaa lapselle huomiota silittelemällä ja peiton asettelulla. Silittelyn hetket eivät kuitenkaan ole ajallisesti pitkäkestoisia, vaan lyhyitä viivähdyksenomaisia tuokioita, joissa Ope3 silittää jonkin aikaa ja siirtyy seuraavan lapsen luo. Tällä lyhyellä kohtaamisella, Ope3 haluaa antaa lapselle kosketuksen avulla hoivaa ja läheisyyttä, joten tilanne on tulkittavissa hoidon kehyksen näkökulmasta. Toisaalta olisiko Ope3 lähestynyt lasta, ellei lapsi olisi tilanteessa omalla toiminnallaan antanut hänelle syyn mennä lapsen luo? Tässä tapauksessa siis Ope3 reagoi lapsen kurkkimiseen ja sängystä kuuluvaan kolahdukseen. Tulkitsiko Ope3 tässä yhteydessä, että lapsen kurkistelu oli osoitus siitä, että hän haluaa varhaiskasvatuksen opettajan tulevan silittelemään ja peittelemään? Näin tulkitessa tilanteessa on selvästi hoidollinen ulottuvuus.

Haastatteluaineistossa hoidon kehys näkyi siinä, että varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat jonkin verran turvallisuudesta ja sen kokemisesta päivälepotilanteessa, mutta toivat esille vuorovaikutukseen liittyviä teemoja. Varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat jonkin verran silittämisestä päivälevolla kuten seuraavassa esimerkissä tulee esille.

”Kyllä sillä aika hyvin saa sillai lapsen rauhottuun mutta tota, me ollaan sitä, no totta kai silitetään ja näin mutta ei ihan ensimmäiseksi ja aina ja automaattisesti koska sittehän lapset tottuu siihen ja niitä saa silittää aina ja niitä on kuitenkin siinä 14, ei millään pysty kaikkia silittää mut jos jollain on vaikee rauhoittua niin se on kyllä semmoinen hyvä keino, sit taas joku saattaa sanoa, älä koske muhun, mä en halua, sitten se on niin yksilöllistä mutta kyllä se usein auttaa kun vähän käy silittämässä. Varmaa tulee vähän semmonen olo lapsellekin että on hyvä olla, että kyllä se on ihan sillain hyvä keino tietysti ja” (Ope3.)

Tässä Ope3 kuvaa silittämistä päivälepotilanteessa. Alussa hän mainitsee kuinka silittäminen on hyvä tapa tukea lapsen rauhoittumista ja *"totta kai"* ilmauksella tuo esille sen, että se kuuluu osaksi päivälepoa, mutta samassa yhteydessä hän kuitenkin myös rajaa silittämistä päivälepotilanteessa tuoden esille, ettei kuitenkaan silittäminen ole aina ensimmäinen ja automaattinen tapa toimia. Hän perustelee väitteensä tuomalla esille *"lapsi tottuu"* –puheella esille, että lapsen tottuminen silittämiseen ei ole toivottavaa päivälepotilanteessa. Käyttäessään lopussa *"vähän käy silittämässä"* –ilmausta on tulkittavassa, että silittäminen on kuitenkin vain vähäinen osa päivälepotilannetta.

"Niin sitten haluaa vähän pikkusen siellä kävellä että haluaa lapselle luoda sen katsekontaktin tai vähän silitellä että kuitenkin että heillä olis sellanen kokemus et se on turvallinen ja sitten ei tarvis pelätä mitään että" (Ope1.)

"Se läsnäolo, se tuo turvaa ja on läsnä ja tarvittaessa siinä paikalla aina, lapsen on hyvä ja rauhallinen olla kun on se tuttu ja turvallinen aikuinen siinä vieressä ja pystyä rauhoittumaan ja leppäämään kun on se tuttu ja turvallinen aikuinen" (Ope2.)

Tässä keskustellaan päivälepotilasta ja varhaiskasvatuksen opettajan luomasta turvallisuuden kokemuksesta. Silittämisen rooli on ennen kaikkea luoda turvallisuutta lapselle, *"ei tarvis pelätä mitään"*. Tässä silittäminen rinnastuu myös katsekontaktiin. Molemmilla tavoilla pyrkimyksenä on luoda nimenomaan turvallisuutta. Toisessa sitaatissa Ope2 puhuu varhaiskasvatuksen opettajan läsnäolosta, joka tuo turvaa ja sitä kautta mahdollistaa lapselle leppäämisen. Turvallisuuden teemat näkyivät haastatteluaineistossa vahvasti.

Turvallisuuden teeman lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille silittämisen ja peittelemisen merkityksen laajemmin lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

"[-] Peitellään lapset ja silitellään ku se on se tilanne ku sä voit antaa sen huomion ja sanoo että kauniita unia ja näin. Että tota just se jossain kohtaa se lapsi saa sen semmosen aikuisen huomio." (Ope3.)

Tässä yhteydessä Ope3 puhuu lapsen koskettamisen merkityksestä. Hän tuo esille, että tilanteena päivälepo on erityinen, sillä siinä yhteydessä lapsi saa aikuisen huomion. Hän toteaa *"ku sä voit antaa sen huomion"*. Ikään kuin toisissa yhteyksissä varhaiskasvatuspäivän aikana lapselle huomion antaminen olisi vaikeampaa ja päivälepotilanne olisi erityinen tilanne tässä mielessä.

” [--] Taas siinä suhteen kehittymisessä siihen lapseen niin onhan se tosi iso asia ja just se et ihanaa kun ne heräilee niin joku saattaa sanoa että näin semmosta ja semmosta unta ja pitääkö nyt herätä ja mitä nyt tehdään ja niitä keskusteluita ja semmosta yksilöllistä ja varsinkin siinä heräämisessä sä pystyt antaa tosi yksilöllisest sitä huomioo. Että niin ku se on sitten sille lapselle tosi iso merkitys enkä vaikka itte olis kuinka pedagogi niin en haluu jäädä paitsi siitäkään on se semmonen tunneside rakentuu mikä taas auttaa seuraavassa luottaan paljon enemmän. Kyllä on iso merkitys.” (Ope3.)

Tässä sitaatissa Ope3 puhuu lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välisestä tunnesiteestä, joka rakentuu päivälepotilanteessa. Päivälepotilannetta Ope3 kuvaa ikään kuin areenana, jossa luodaan vuorovaikutuksellista ja yksilöllisen kohtaamisen suhdetta lapseen. Tulkitsen tämän niin, että tunnesiteen merkitys näyttäytyy laajemminkin kuin vain päivälepotilanteessa olevan luottamuksen rakentumisena.

### 5.3 *Päivälepo opetuksen kehyksessä*

Varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta tulkittiin tässä tutkimuksessa korostuneesti hallinnan ja hoivan kehyksessä. Nämä kehykset ja niiden tulkinnot tulivat kaikkein ilmeisimmin esille niin lapsen ja varhaiskasvatuksen välisessä kohtaamisessa kuin varhaiskasvatuksen opettajan tuottamassa puheessakin. Opetuksen kehys kytkeytyi vain hyvin ohuesti päivälepotoimintaan. Haastatteluaineistossa opetuksellinen kehys näkyi kielellisissä ilmauksissa, joita varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät: *suunnitellaan, oppia, hyvä taito, tavoitteet*. Sen sijaan varhaiskasvatuksen opettajien toiminnassa päivälepotilanteessa opetuksellinen kehys ei näkynyt.

”Kyllähän se on niin ku tavallaan jos tämmönen systeemi on olemassa kyllähän se kyllähän se on yksi semmonen alue että toivoo että se olis laadukasta että esimerkiksi niin kun siihen pyrin yleensä aina että aina luetaan ja sitten olis pientä musiikinkuuntelua ja sillälaillois olis että tarjottaisiin myös sitä että semmosta että se on musta tärkeä asia että tota sitten” (Ope1.)

Tässä tulkintani mukaan Ope1 pohtii päivälepotilanteen merkitystä opetuksellisesta kehyksestä. Hän puhuu päivälepotilanteesta olemassa olevana

”systeeminä”, jonka toivoisi olevan laadukasta. Laadukkuus muodostuu siitä, millaisia sisältöjä päivälepotilanteessa on.

”No se on lähinnä se kirjastoauto, valitettavasti meillä ei oo niin paljon aikaa meidän ryhmässä että me kerittäis ihan kaikki suunnittelemaan yhdessä et se hetki mikä meillä viikossa on yhdessä, niin käytetään lähinnä siihen seuraavan viikon toiminnan suunnitteluun että aika ei riitä niin ku yhteinen aika niin ku koska meidänkin ryhmässä on kaks opettajaa ja yks hoitaja, että koska se on tiimityötä, se pitää suunnitella yhdessä eikä niin että jokainen suunnittelee omalla tavallaan, siinä pitää olla se yhteinen linja, myönnän ihan sen että nukkariasioita ei hirveesti meillä suunnitella, se on se rutiini ja tapa millään mennään et sit se yks aikuinen käy kirjastoautolla vuorostaan ja ottaa lapsia mukaan ja katsoo sieltä satuja ja kirjoja. Totta kai nyt ennen joulua suunniteltiin että luettais just joulusatua ja joulukirjoja ja tällaisia” (Ope2.)

Tässä sitaatissa Ope2 puhuu päivälepotilanteen suunnittelemisesta, mutta samalla tuo esille sen, kuinka varhaiskasvatuksen muun toiminnan suunnittelemisen vie suunnitteluajan kokonaan. Tästä on tulkittavissa, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanne ei asetu varhaiskasvatuksen toiminnassa yhtä tärkeälle sijalle pedagogisesti tarkasteltuna. Suunnittelussa myös painottuu enemmän päivälepotilanteen sisällöllinen ulottuvuus kuin päivälepotoiminnan suunnittelu. Tämä tulee ilmi siitä kuinka Ope2 puhuu päivälepotilanteesta ”*se on se rutiini ja tapa millä mennään*”.

”Suunnittelen kyllä. Sitä on nyt paljon joutunut miettiä sitä taas uuden kerran koska sen vähemmän miettii sitä jos se jotenkin sujuu kuin tanssi mutta sitten kun tulee siitä haastetta sitten sitä niin ku miettii että haluaa saada sen toimimaan” (Ope1.)

Tässä sitaatissa Ope1 puhuu suunnittelemisesta ja tuo esille sen, kuinka siinä painottuu tarpeen näkökulma. Mikäli päivälepotoiminnassa on haastetta, sen enemmän sitä on suunniteltava. ”*Sujuu kuin tanssi*”-ilmauksella Ope1 tuo esille sen, kuinka suunnittelemisen tarve vähenee, mikäli toiminta sujuu toivotunlaisesti.

”Totta kai siinä oppii niin ku sitä rauhoittumista että säätelyä, itsensä säätelyä, hiljaa olemista ja muuta niin ku näitä tämmösiä taitoja mut emmää ole ajatellut kyllä että nämä kolme neljävuotiaat on niin pieniä että kyllä ne on oppinu jo aamupäivän aikana niin paljon.” (Ope3.)

Ope3 puhuu oppimisesta, mikä on tulkittavissa opetuksellisesta kehyksestä. Hän kyllä korostaa oppimista rauhoittumisen ja itsensä säätelyn taitojen kautta,

mutta samaan aikaan hän tuo esille, että lapset ovat jo aamupäivän muun toiminnan aikana oppineet paljon. Tällä hän tuo esille tietynlaisen varhaiskasvatustoiminnan jakautumisen, jossa muussa toiminnassa painottuu oppiminen, mutta varhaiskasvatuksen päivälepotoiminnassa sen sijaan ei korostu oppimisen ulottuvuus.

” [--] Siinä ollaan päästy eteenpäin lapsiryhmän tavoitteissa ja sitten yksilötavoitteissa tavallaan jotka että ne jotka tarvitsevat sitä unta, heil on mahdollisuus levätä ja sitten tota tavallaan ne jotka pitää herättää tiettyyn aikaan ne herätetään niin ku vanhempien kans on sovittu ja sitten niin kun tavallaan ne jotka tarvii sitä tunneyhteyttä enemmän niille annetaan sitten tavallaan, sitten ne jotka on vähän semmosia levottomampia nehan sanoo monesti että silitä mua vähän aikaa ja jotenkin sillai näkyy että päästää lähelle jo että niinku näähän on niitä mistä se muodostuu.” (Ope1.)

Päivälepotilanteen tavoitteellisuus tuli ilmi haastatteluaineistossa. Tässä Ope1 viittaa tavoitteellisuuteen ja tuo esille, että tavoitteellisuus ilmenee niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Varhaiskasvatuksen päivälepotilanne tavoitteellisena toimintana näyttäytyy kuitenkin tilanteena, jossa pyritään täyttämään fysiologiset tarpeet. Tämä tulkinta ohjaa ajattelemaan päivälepotilannetta nimenomaan tilanteena, johon kytkeytyy hoidollisuus ja pedagogiikka on siten hoitoon liittyvää.

#### 5.4 *Päivälepo käytännön kehyksessä*

Neljäntenä kehyksenä haastattelu- ja havainnointiaineistosta oli tulkittavissa käytännön kehys. Haastatteluaineistossa käytännön kehykseen viittavia kielellisiä ilmauksia olivat: *sama runko, sujuva, tietyt aikataulut, katkeaa se päivä, palaverieita, hoitaa asioita, rutiini, päiväkodin toimintaa*. Haastatteluaineiston kautta tarkastellen käytännön kehyksen kautta päivälepotilanteesta puhuttaessa keskeistä on rutinoituminen, sopeutuminen ja automaatio. Käytännön kehyksessä varhaiskasvatuksen päivälepoa tarkasteltiin erityisesti käytännöllisten toimintojen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajat suuntautuivat tällöin toiminnan käytännölliseen järjestämiseen.

”Aikalailla rutiinin mukaan, sitä käy niin ku omassa päässään läpi sitä tilannetta mutta ei sitä niin silleen kun en istu pöydän ääreen ja ala suunnittelemaan sitä nukkaritilannetta vaan siellä päässä käyt läpi sen tilanteen ja miten se tulee menemään mut lähinnä ku meilläkin vaihtelee noi tilanteet hirveesti että vaikka pääsääntöisesti meillä menee iltavuorolainen



nukkariin niin kun on palavereja ja on työryhmiä ja on kaikkia niin ne tilanteet muuttuu ihan koko ajan et se on siinä mielessä hankalaa --” (Ope2.)

Tässä Ope2 kuvaa päivälepotilanteen rakentumista todeten menevänsä *”aikalailla rutiinin mukaan”*. Kuvatessaan tilannetta hän tuo esille sen, kuinka varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa päivälepotilanne sijoittuu ajallisesti jaksoon, jolloin on palavereja ja työryhmiä. Näin ollen päivälepotilanteen merkitys on ennen kaikkea mahdollistaa varhaiskasvatuksessa muut arjen työt henkilöstölle.

” [--] Meillä on sovittu et alotetaan se sadunlukeminen ja luetaan niin pitkään kuin pystyy ja sitten se musiikki siihen. Että siinä on se sama runko sitten.” (Ope3.)

Tässä sitaatissa Ope3 kuvaa sitä, miten päivälepotilanteelle on sovittu yhtenäinen runko. Tässä tulkitsem Ope3:n tarkastelevan päivälepotilannetta käytännön kehyksen näkökulmasta. Runko näyttäytyi samanalaiselta kussakin päivälepotilanteessa. Päivälepoon liittyi jokaisella kerralla musiikki ja satu, mikä loi samanalaisena näyttäytyvän rungon toiminnalle.

Havainnointiaineistossa käytännön kehys näyttäytyi juuri siinä, että puheessa tuotettiin käytännön järjestystä kuvaamalla, mitä tulee tapahtumaan ensin ja mitä sen jälkeen.

”No niin alkaa toinen luku, kuunnellaan tämä vielä. Sammutetaan valo. Sitten ruvetaan nukkumaan.” Ope1 sanoo kovemmalla äänellä kaikille. Menee sammutamaan valon. Huone pimenee täysin. Yhdestä nurkasta kuultaa pehmeästi valoa sälekaihtimen takaa.

Tässä Ope1 suuntautuu toimintaan tulkintani mukaan käytännön kehyksen näkökulmasta. Puheellaan hän tuo esille, mitä tapahtuu tilanteessa. *”No niin”* toimii huomion suuntaavana ja kokoavana ilmauksena. *”Alkaa toinen luku”* – ilmauksella hän kuvaa, mitä nyt tapahtuu ja suuntaa huomion siihen. *”Sammutetaan valo”* kertoo tilaan liittyvän ratkaisun. Valon sammuttaminen toimii merkkinä tilanteessa. *”Sitten ruvetaan”* -ilmauksella varhaiskasvatuksen opettaja suuntaa lasten ajatukset sadun jälkeiseen aikaan.

” [--] Sitten onhan se myös semmosta pakon sanelemaa myöskin että jollakin tavalla kun niitä meidän töitäkin on tiettyyn kohtaan ajateltu niin sitten on myös se.” (Ope1.)

Ope1 kuvaa ”*pakon sanelemaa myöskin*” –ilmauksella päivälepotilanteen merkitystä ja sitä, kuinka päivälepotilanne mahdollistaa muun varhaiskasvatuksessa tehtävän työn.

### 5.5 Kehysten päällekkäisyys ja lomittuminen

Edellä olen eritellyt varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen havainnointiaineistosta ja varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineistosta esille nousseita kehyksiä. Erittelystä huolimatta oli todennettavissa, että kehykset eivät suinkaan varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen havainnointiaineistossa eikä varhaiskasvatuksen opettajien puheessa näyttäyty erillisinä. Päinvastoin kehykset lomittuvat ja limittyvät sekä ovat päällekkäisiä toiminnassa ja puheessa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa. Tästä huolimatta on tärkeää tunnistaa ja eritellä kehykset aineistosta, jotta on mahdollista päästä syvemmälle analysoimaan, mistä kehyksessä on tilanteessa kyse (Puroila 2002b, 144). Puroila (2002b, 151) esittää, että kehysten välisiä siirtymiä saattaa olla havaittavissa jopa yhden puheenvuoron aikana, mikä ilmeni myös tässä aineistossa.

Haastatteluaineistossa varhaiskasvatuksen opettajat saattoivat liikkua yhden puheenvuoron aikana useammassa kehyksessä puhuessaan varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta.

”Tarkkailua se on lähinnä, antaa se rauhan ja huolehtii siitä et se rauha pysyis siellä mun mielestä aikuisen rooli nukkarissa on olla läsnä että ei, sä et voi juosta jokaisen lapsen luona, täs on 23 lasta meinkin ryhmässä, jos kaikki ois paikalla, mä en pystyis juoksees kaikkien luona ilman että se menee tosi hektiseksi ja epäselväks se tilanne että mä oon siinä ja mä oon läsnä ja katon että jos jollakin on joku hätä ja autan ja oon paikalla.” (Ope2.)

Tässä puheenvuorossa Ope2 puhuu omasta toiminnastaan päivälepotilanteessa. Hän aloittaa kertomalla, että hänen omassa toiminnassaan painottuu tarkkailu päivälepotilanteessa. Tällöin hän kuvaa tilannetta hallinnan kehyksen kautta. Käyttämällä ilmaisuja ”*antaa se rauha ja huolehtii*” ja ”*aikuisen rooli nukkarissa on olla läsnä*” Ope2 kuitenkin siirtyy luontevasti hoidon kehykseen. Samalla hän siirtyy uudestaan hallinnan kehykseen kuvaamalla tilanteessa olevan mahdotonta huomioida yksitellen

kaikkia, *"en pystyis juoksees kaikkien luona ilman että se menee tosi hektiseksi ja epäselväks se tilanne"*. Tällä ilmaisulla hän kuvaa tilannetta hallinnan näkökulmasta, että tilanteessa on mahdoton olla jokaisen lapsen luona, sillä tällöin tilanne voi muodostua hallinnan näkökulmasta kaaottiseksi. Lopussa Ope2 palaa takaisin hoidon kehykseen *"oon läsnä ja katon että jos jollakin on joku hätä ja autan ja oon paikalla."* Tämä puheenvuoro sisältää hallinnan ja hoidon kehykset siten, että puheenvuoron sisällä Ope2 liikkuu joustavasti kummassakin kehyksessä. Puheenvuoron aikana on havaittavissa, että painotus on kuitenkin hallinnan kehyksessä. Hallinnan kehyksen kautta tarkastellen, hän perustelee hoidon kehystäkin.

*"Kyl mä ainakin uskon siis siihen kun on paljon tutkimuksia et se vaikuttaa aivojen kehitykseen ja aivot vaatii sen nollauksen siinä kohtaa ja sen rauhoittumisen. Kyl mä ainakin siihen uskon et se pitää olla ja se oikeesti auttaa koska kyllähän sen sit lapsista näkee semmosista pienistä jotka ei joskus siis kolmevuotiaista jotka ei sit joskus nukukkaan niin herrajestas niitä kierroksii ja isommatki ja sitte taas niin onhan tää aika aikamoist hulinaa tää päivä et tossa meillä on nyt 16 lasta mutta kumminki 16 lapsen kanssa jatkuvat sosiaaliset kontaktit jos ne sit vaan jatkuis ja jatkuis niin kyllähän se nyt kuormittais sitä lasta niin ku aikuisetkin nauttii et on pieni hiljainen hetki siinä kohtaa niin ihan varmasti ne lapsetkin nauttii kunhan ne oppii vaan rauhoittuun sinne ja sit jollekin se on vaikeeta mut sitten haetaan niitä keinoja rauhoittua ja mikä on sitten se paras. Että tota kyl se on tosi tärkeä ja sit taas toisaalta niin ku hyvä taito oppia rauhoittuun. Siinä niin ku olla, meillä just sit että jos ei nukahda ni kyllä sieltä pois pääsee kunhan oppii oleen nätisti että muut saa nukkua."* (Ope3.)

Ope3 puhuu varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen merkityksestä. Tässä puheenvuorossa Ope3 liikkuu puheessa niin hoidon, hallinnan kuin opetuksenkin kehyksessä. Aluksi hän katsoo tilannetta hoidon kehyksestä käsin: *"kun on paljon tutkimuksia et se vaikuttaa aivojen kehitykseen ja aivot vaatii sen nollauksen siinä kohtaa ja sen rauhoittumisen"*. Hän perustelee siis varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta tukeutuen asiantuntijatietoon päivälevon merkityksestä. Samalla hän jatkaa puhetta tukeutuen edelleen hoidon kehykseen. Seuraavassa hän siirtyy hallinnan kehykseen tuoden esille sen, kuinka varhaiskasvatuspäivä on muutoin vauhdikasta: *"Jotka ei sit joskus nukukkaan niin herrajestas niitä kierroksii ja isommatki ja sitte taas niin onhan tää aika aikamoist hulinaa tää päivä"*. Tämän jälkeen Ope3 palaa takaisin hoidon kehykseen ja perustelee jälleen päivälepoa tuoden esille huolen päivän kuormittavuudesta ja samalla toteaa, kuinka hiljaisesta hetkestä nauttii niin lapsi

kuin aikuinenkin: *"Kuormittais sitä lasta niin ku aikuisetkin nauttii et on pieni hiljainen hetki siinä kohtaa niin ihan varmasti ne lapsetkin nauttii"*. Tämän jälkeen hän vielä siirtyy opetuksen kehykseen ja puhuu oppimisesta ja siitä, kuinka haetaan keinoja, mikäli se on lapselle vaikeaa. Samalla hän myös alleviivaa, kuinka on hyvä taito oppia rauhoittumaan. Lopuksi Ope3 vielä puhuu hallinnan kehyksen kautta ja samalla sivuten myös opetuksen kehystä, kuinka päivälepotilanteesta pääsee pois, mikäli oppii olemaan toivotulla tavalla. Tässä yhteydessä toivotulla tavalla oleminen tarkoittaa Ope3 puheessa *"näitisti"* olemista.

Havainnointiaineistossa varhaiskasvatukset liikkuvat joustavasti kehyksestä toiseen. Havainnointiaineistossa painottuivat hallinnan ja hoidon kehykset.

Kun lapset ovat kaikki päivälepotilassa. "Sadun kuuntelu, laitan tarinan. Heinähattu ja Vilttitossu." Ope1 sanoo, ettei Pirjo pysty nyt lukemaan, koska ääni matalana. "Jokainen laittaa pään turvallisesti tyynylle sadun kuunteluasentoon." "Onko päät tyynyssä?" Sammuttaa toisen jalkalampun valoista.

Tässä varhaiskasvatuksen päivälepotilanne on alkamassa. Kaikki lapset ovat siirtyneet päivälepotilaan ja omiin sänkyihinsä. Tässä vaiheessa Ope1 suuntautuu toimintaan käytännön kehyksen kautta ja kertoo, mitä on tapahtumassa. *"Laitan tarinan"* -ilmaus toimii merkkinä päivälepotilanteessa. Siirrytään seuraavaan vaiheeseen: sadun kuunteluun. Sen jälkeen Ope1 siirtyy heti hallinnan kehykseen ohjeistamalla, miten kaikkien pitää tässä tilanteessa toimia. Samassa puheenvuorossa hän käyttää myös *"turvallisesti"*- ilmaisua, joka on tulkittavavissa hoidon kehyksen kautta. Tilanteessa Ope1 pyrkii pehmentämään *"turvallisesti"*-ilmauksella hallinnan kehyksen kautta ilmaisemaansa ohjeistusta laittaa pää tyynylle. Lopussa Ope1 sammuttaa valon, jolloin hän toimii taas käytännön kehyksen puitteissa. Valon sammuttaminen toimii merkkinä seuraavalle toiminnalle eli sadun lukemiselle.

Lapsi tulee tilaan tanssahtelemalla. Ope3 koskettaa ja ohjaa sänkyyn. Peittelee ja kurottautuu sängyn ylle. Lapsi 7 tulee sänkyyn, laittaa peiton päälle. 4 alasänkyyn Ope 3 sanoo, "Aarno pää tyynyyn" lisäksi kuiskaa jotain ja peittelee pojan. Ope3 menee 3 paikalle kohdalle, jossa poika istuu, laittaa peiton päälle. Numero 1 menee sänkyyn. Ope3 laittaa peiton päälle ja käy peittelemässä myös 4 yläsängyssä olevan lapsen. Laittaa sitten oven kiinni. Musiikki soi edelleen taustalla. Toteaa yhteisesti: "Mä

alan lukee teille sitä Maija Poppasta, mitä Ulla teille eilen aloitti. Sitten pitää olla hiljaa ja pitää pää tyynyssä, että luetaan.” Laittaa nyt musiikin pois ja menee sohvalle lukemaan. Kuuluu ääntelyä jostakin sängystä ja tähän Ope3 reagoi sanomalla: Tsssttt. Jatkaa sitten taas lukemista.

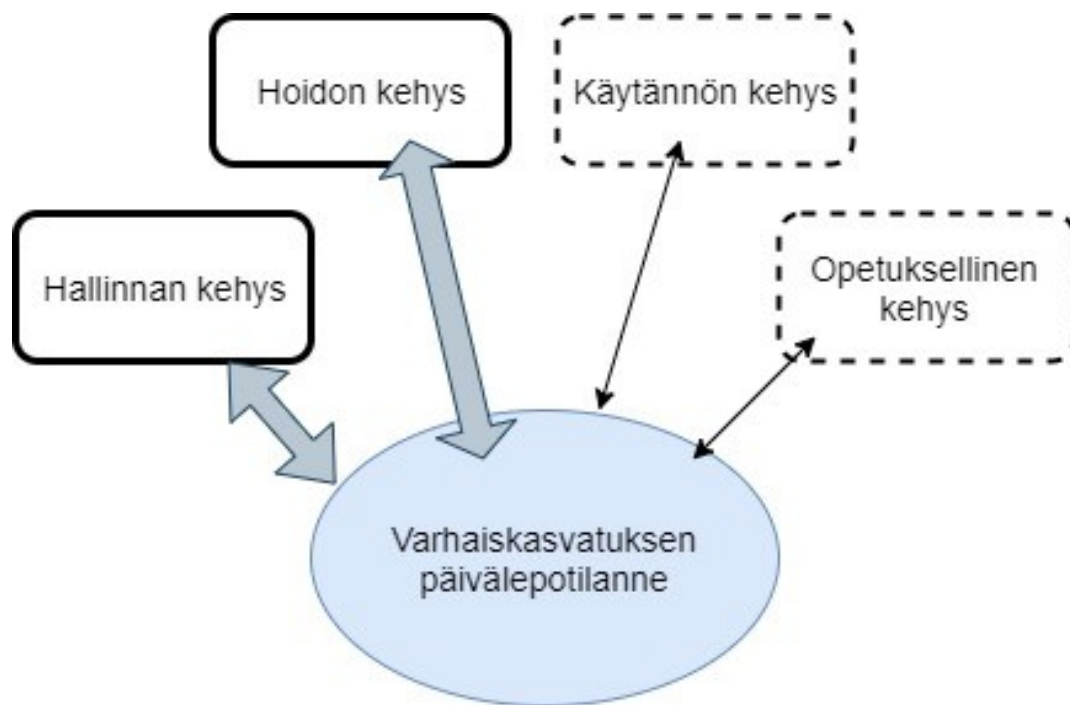
Tässä varhaiskasvatuksen päivälepotilanne on alkamassa ja osa lapsista on vielä saapumassa tilanteeseen. Lapsi tulee tilanteeseen liikehtien tanssimalla, jolloin Ope3 koskettaa lasta ja ohjaa sänkyyn ja sen jälkeen peittelee lapsen. Tässä tilanteessa voisi olla kyse kummastakin niin hallinnan kehyksen kuin hoidon kehyksen puitteissa tapahtuvasta varhaiskasvatuksen opettajan toiminnasta. Tulkitsemme tämän kuitenkin hallinnan kehyksen puitteissa, sillä lapsen liikehdintä on se voima, joka saa Ope3 koskettamaan lasta ja ohjaamaan kosketuksen avulla omaan sänkyyn. Peittely puolestaan on tulkittavissa hoidon kehyksen kautta, tällöin Ope3 asettelee lapselle peiton suojaksi. Tilanteessa on useamman lapsen peittelyä, jolloin Ope3 toimii tilanteessa hoidon kehyksen kautta. Ope3 käyttää ilmaisua *”Aarno pää tyynyyn”* ohjeistamalla näin yhtä lasta. Ilmaisun tukena hän suuntautuu toimintaan hoidon kehyksen kautta peittelemällä lapsen sänkyyn. Oven kiinni laittamisella Ope3 suuntautuu tilanteeseen käytännön kehyksen kautta. Seuraava lainaus sisältää sekä käytännön kehyksen että hallinnan kehyksen: *”Mä alan lukee teille sitä Maija Poppasta, mitä Ulla teille eilen aloitti. Sitten pitää olla hiljaa ja pitää pää tyynyssä, että luetaan.”* Alussa Ope3 kertoo, mitä tapahtuu seuraavaksi. Hän siis suuntautuu toimintaan käytännön kehyksen kautta. Hän jatkaa sitten asettamalla lukemiselle ehdoksi hiljaa olemisen ja pään pitämisen tyynyssä. Tällöin hän puolestaan suuntautuu tilanteeseen hallinnan kehyksen kautta.

Aineistoesimerkkien kautta oli havaittavissa, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta puhuessa ja tilanteessa toimiessa varhaiskasvatuksen opettajat suuntautuivat tilanteeseen useamman kehyksen kautta. Samakin puheenvuoro tai yksittäinen tilanne saattaa sisältää useamman kehyksen. Tämä oli nähtävissä myös Puroilan (2002b, 151) tutkimuksessa.

## 6 TUTKIMUKSEN POHDINTA

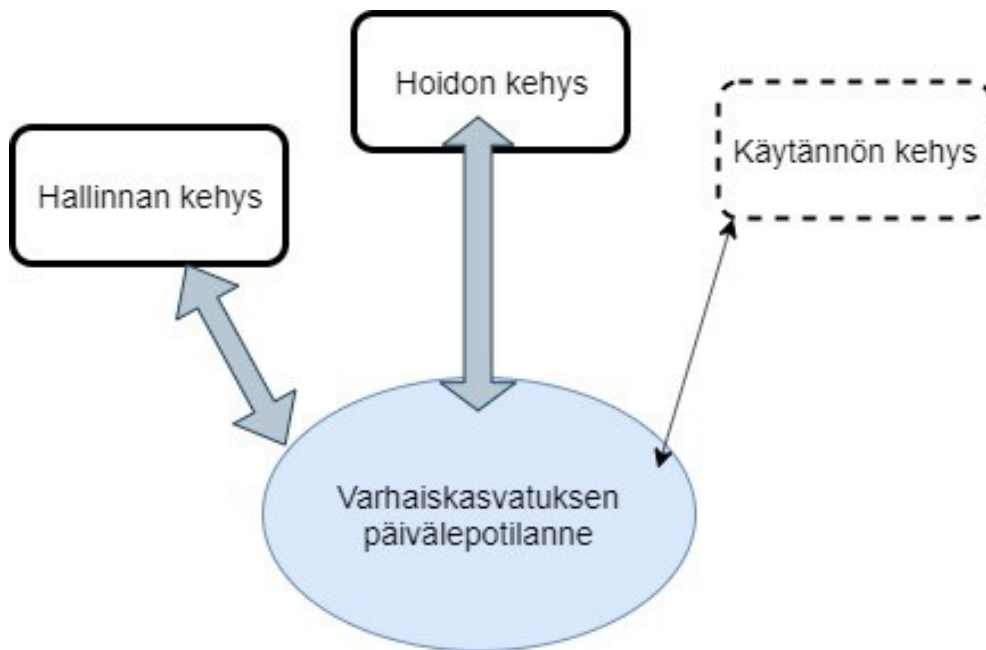
### 6.1 *Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen moninaiset kehykset*

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanne jäsennettiin tässä tutkimuksessa neljästä erilaisesta kehyksestä. Näitä olivat hallinnan, hoidon, opetuksen ja käytännön kehykset. Varhaiskasvatuksen opettajien puhuessa he käyttivät varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen tarkastelussa kaikkia neljää kehystä siten, että puheessa painottuivat hallinnan ja hoidon kehykset (Kuvio 2). Kuvioon olen koonnut tästä aineistosta löytämäni kehykset ja niiden painottumisen. Tummemmilla viivoilla piirretyissä laatikoissa ovat varhaiskasvatuksen opettajien puheessa painottuneet kehykset ja ohuemmalla katkoviivalla olevat laatikot kuvaavat kehyksiä, jotka painottuivat puheessa vähemmän. Kehykset ovat pääosin yhteneväisiä Puroilan (2002b) tutkimuksestaan löytämien varhaiskasvatustyötä jäsentävien kehysten kanssa. Puroilan (2002b) tutkimuksessa opetuksellisen kehyksen, hoivakehyksen, hallinnan kehyksen ja käytännöllisen kehyksen rinnalla on persoonallinen kehys.



**KUVIO 2.** Varhaiskasvatuksen päivälepotilanne varhaiskasvatuksen opettajien puheessa.

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta kerätyssä havainnointiaineistossa painottuivat sen sijaan erityisesti hallinnan ja hoidon kehykset (Kuvio 3). Käytännön kehys näyttäytyi tilanteessa merkin antoina esimerkiksi valojen sammuttamisena tai toiminnan jäsentämisenä. Usein tilanteissa varhaiskasvatuksen opettaja reagoi johonkin lapsen tuottamaan toimintaan tai ääneen käyttämällä tässä yhteydessä suoria tai epäsuoria hallinnan keinoja. Näihin tilanteisiin saattoi liittyä myös hoidon kehys siten, että hetkittäisissä kohtaamisissa varhaiskasvatuksen opettaja esimerkiksi silitti tai peitteli peitolla lapsen.



**KUVIO 3.** Varhaiskasvatuksen opettajien käyttämät kehykset varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa.

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteissa varhaiskasvatuksen opettajat suuntautuivat toimintaan usein hallinnan kehyksen kautta. Hallintaa toteutetaankin varhaiskasvatuksen arjessa monin tavoin esimerkiksi sanallisilla kehoituksilla ja käskyillä (Puroila 2002b, 100–101; Ylitapio-Mäntylä 2013, 139). Näiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät pitämään hallintaa yllä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa. Usein myös eleet ovat riittävä keino ylläpitää järjestystä (Puroila 2002b, 102), mikä näkyi tässä tutkimuksessa siinä, että lapsen toimiessa ja tuottaessa jonkin äänen, varhaiskasvatuksen opettaja reagoi käden liikkeellä, jonka jälkeen lapsi toimi varhaiskasvatuksen opettajan toivomalla tavalla.

Varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät puheessaan verrattain paljon varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta puhuessaan haastavuuteen ja rauhattomuuteen viittaavia ilmaisuja. Puroilan (2002b, 88–89) tutkimuksessa hallinnan kehys ilmeni niin, että varhaiskasvattajien pyrkimyksenä järjestyksen ylläpitäminen ja kaaoksen karttaminen. Oman työpäivänsä arvioinnissa kriteerinä pidettiin, miten levotonta tai rauhallista oli ollut. (Puroila 2002b, 88–89.) Tämän tyyppinen ajattelu nousi silmiinpistävästi esille myös tässä tutkimuksessa. Tämä tukee Ahosen (2015, 105–107) tutkimuksen löydöstä,



jossa ohjatut tilanteet ja siirtymätilanteet näyttäytyivät varhaiskasvattajille haastavina. Ahonen (2015, 186–187) pohtiikin, että ajoittain päiväkodin toimintasäännöistä ja -tavoista kiinni pitäminen syrjäyttää lasten tarpeet. Tätä samaa voin kysyä oman aineistoni pohjalta. Hallinnan kehyksen painottuminen sekä havainnointi- että haastatteluaineistossa herättää kysymyksen siitä, unohtuuko tällöin pohtia varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta lapsen tarpeen näkökulmasta. Tärkeää olisi myös pohtia, millaista vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen opettaja ilmentää varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa.

Varhaiskasvatuksen opettajien hallinta oli myös tarkkailevaa ja valvovaa, mikä tuli esille niin haastattelu- kuin havainnointiaineistossa. Siippainen (2018, 104) toteaaakin, että tietyissä tiloissa ja tilanteissa aikuinen valvoo ja tarkkailee ja täten hänellä on valmius puuttua tilanteeseen. Valvonta näyttäytyi myös siinä, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanteissa käytettiin niukasti sanallista vuorovaikutusta ja sanallinen vuorovaikutus oli pääosin toteavaa ja lyhyttä. Samansuuntaisen johtopäätöksen on tehnyt Hallam ym. (2016) ruokailutilanteita ja vuorovaikutusta tarkastellessa: opettajien käyttämä puhe oli pääosin yksisuuntaista ja toteavaa opettajalta lapselle.

Tietty hallintaan liittyvä ilmaisutapa korostui tässä aineistossa selvästi. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät runsaasti *”pää tyynyyn”* -ilmaisua. Tämä on yhdistyy Kuukan (2015, 135–140) näkemykseen, jossa päivälevolla on tietynlaisia kehoon liittyviä sääntöjä ja odotuksia ja jota hän kutsuu *”nukkarikuriksi”*. Myös Eerola-Pennanen (2013, 83) toteaa, että aikuinen pyrkii säännönmukaistamaan lapsen kehoa niin ruokailun, vaatetuksen kuin levonkin suhteen ja näin lapsen oikeus päättää omasta kehostaan asettuu vastakkain aikuisen vastuun ja velvollisuuden kanssa. Kuukan (2009, 128) artikkelissa myös lapset käyttivät tämän tyyppisiä kehoon liittyviä ilmauksia puhuessaan levon merkityksestä erityisesti tietyille kehon osille (Kuukka 2009, 128). Tässä tutkimuksessa kehoa siis yhtäältä ohjattiin ja toisaalta rajattiin tämän tyyppisillä ilmaisuilla. Aineisto osoitti, että tämän tyyppinen ilmaisutapa oli varsin vakiintunutta. *”Pää tyynyyn”* -ilmaus ei tarvinnut tuekseen esimerkiksi verbiä. Ytimekkäällä ja napakalla ilmauksella ohjattiin nopeaan reagointiin ja toimintaan.

Hoidon kehys näyttäytyi varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa hetkittäisinä kohtaamisina, jossa varhaiskasvatuksen opettaja kosketti, silitti tai

peitteli lasta. Fyysisellä kosketuksella ja läheisyydellä onkin keskeinen merkitys hoivatessa (Puroila 2002b, 84). Haastatteluaineistossa varhaiskasvatuksen opettajat korostivat myös lapsen suhteen ja yhteyden luomisen merkitystä. Puroila (2002b, 82) toteaaakin, että hoivalla on kaksiulotteinen luonne varhaiskasvatuksessa: yhtäältä se on perushoidosta huolehtimista ja toisaalta siihen kytkeytyy myös sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus (ks. myös Hännikäinen 2013, 35). Toisinaan aikuisen läheisyys voi olla tulkittavissa muunakin kuin hoivana ja läheisyytenä (Siippainen 20018, 104). Tämä asettaakin vaatimuksen sille, että varhaiskasvatuksen opettajat tiedostavat, mistä kehyksestä käsin he tilanteeseen suuntautuvat.

Opetuksen kehys ei tullut esille tässä tutkimuksessa havainnoitaessa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteita, eikä haastatteluaineistossakaan opetuksen kehys korostunut. Kettukankaan (2017, 166–167) mukaan onkin niin, etteivät pedagogiikka ja perustoiminnot nivoudu toisiinsa kovinkaan voimakkaasti, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Päivälevon pedagoginen tai opetuksellinen merkitys ilmaistiin melko varovaisesti haastatteluaineistossa. Varhaiskasvatuksen opettajat kyllä kuvasivat suunnittelevansa varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta, mutta suunnitteleminen tapahtui käytännön kehyksen näkökulmasta. Puroilan (2002b, 126) mukaan mikäli suunnittelusta puuttuu selkeästi lapsen oppimista edistävä ajattelu, suunnittelu kytkeytyy tällöin käytännölliseen kehykseen. Tässä tutkimuksessa suunnittelusta näytti puuttuvan oppimisen edistämiseen tähtäävä ulottuvuus.

Käytännön kehyksen kautta tarkasteltuna päivälepoa luonnehdittiin rutiininomaisena tilanteena, joka mahdollistaa muut varhaiskasvatuksen työt. Päivälepotilanteeseen myös suuntauduttiin käytännön näkökulmasta. Tilanne eteni pitkälti tuttujen rutiinien ja kaavojen mukaan.

## *6.2 Tutkimuksen loppupäätelmät*

Tässä tutkimuksessa tarkastelin varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta vuorovaikutuksellisenä tilanteena. Yhtäältä tarkasteltiin vuorovaikutusta päivälepotilanteessa sekä toisaalta varhaiskasvatuksen opettajien tuottamaa puhetta varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta. Tutkimus pyrki vastaamaan

siihen, millaisia kehyksiä päivälepotilanteessa oli löydettävissä vuorovaikutuksen näkökulmasta, millaisten kehysten kautta varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat päivälepotilanteesta sekä miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät kehyksiä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa.

Tämä tutkimus tarkasteli päivälepotilannetta vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa on tarkasteltu varsin paljon erilaisista näkökulmista (ks. esim. Ahonen 2015, Lundan 2009). Sen sijaan varhaiskasvatuksen perustoimintojen ja vuorovaikutuksen yhteyttä on tarkasteltu niukemmin (ks. esim. Hallam 2016, Metsokylä 2006). Tarve päivälepoon liittyvälle tutkimukselle on. Sen osoittavat päivälepoon liittyvät maininnat useissa tutkimuksissa osoittavat (ks. esim. Alasuutari & Karila 2014, 75–76, 84–85; Roos, 130–134.) Tämä tutkimus vastasi tähän tarpeeseen laajentaen vuorovaikutuksen tutkimusta perustoimintoihin, erityisesti päivälepoon.

Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta kerätty havainnointiaineisto ja haastatteluaineisto osoittivat, että päivälepotilanteessa liikuttiin tässä tutkimuksessa neljän erilaisen kehyksen ulottuvuudessa. Nämä kehykset olivat hallinnan kehys, hoidon kehys, käytännön kehys ja opetuksen kehys. Varhaiskasvatuksen opettajat liikkuivat erilaisissa kehyksissä joustavasti ja ristikkäin. Kehykset lomittuivat niin varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa varhaiskasvatuksen opettajien toiminnassa kuin heidän puheessaankin. Ei voida sanoa, että varhaiskasvatuksen opettajat toimisivat aina tietyllä tavalla ja tietyistä kehyksestä tilannetta tarkastellen (ks. Puroila 2002b, 173), vaan kehykset ovat moninaiset ja muuttuvat. Tämä tulos on rinnastettavissa Lundanin (2009, 128–129) tutkimuksessa tarkasteltuihin kasvattajien erilaisiin positioihin, joita kasvattajat käyttivät vuorovaikutustilanteissa monipuolisesti, eikä kasvattajia siten voida luokitella vain tietynlaisiksi tai tiettyyn positioon. Vuorovaikutuksen tavoilla on siis merkitystä, kuten Ahosen (2015, 184–187) tutkimuksessa on todennettavissa. Samalla tavalla tämä tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanteeseen on mahdollista suuntautua varsin erilaisin lähtökohdin ja erilaisista kehyksistä käsin.

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanne näyttäytyi tutkimusaineistoni pohjalta moniulotteisena tilanteena (ks. myös Metsomäki 2006, 200). Varhaiskasvatuksen päivälepotilanteiden moniulotteisuudesta sekä

kohtaamisten virrasta huolimatta varhaiskasvatuksen päivälepotilanne näyttäytyi kuitenkin rakentuvan tietyn tyyppisesti. Metsomäki (2006, 204–205) tuo esille oman tutkimusaineistonsa pohjalta valtaistuvan lapsen ja keskustelevan aikuisen kohtaamisen sekä keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen kohtaamisessa vuorovaikutuksen myönteisyyden, jossa lapsi tulee kuulluksi, saa vaikuttaa ja on mukana keskustelussa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan vahvista, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa tämän aineiston perusteella toimittaisiin tällaisin lähtökohdin. Sen sijaan vuorovaikutuksen pyrkimyksenä tässä tutkimuksessa oli pääosin sanallisen vuorovaikutuksen niukkuus sekä yksisuuntainen vuorovaikutus varhaiskasvatuksen opettajalta lapselle. Taustalla oli varmasti hyvä pyrkimys rauhoittaa tilanne, mutta silti jäin pohtimaan sitä, olisiko tilanteissa kuitenkin ollut mahdollista sallia myös enemmän vuorovaikutusta lapselta varhaiskasvatuksen opettajalle. Hatcherin ja Squibbin (2011, 346) mukaan pukeutumistilanteessa korostuu ohjauksellinen vuorovaikutus, mikä saattaa selittyä heidän mukaansa sillä, että tavoite tilanteessa on saada lapset puettua ja ulossiirtyminen. Tätä näkökulmaa vasten voikin pohtia, oliko tässä tutkimuksessa niukan ja yksisuuntaisen vuorovaikutuksen taustalla pääasiallisena tavoitteena saada lapset nukkumaan.

Pattinsonin ym. (2014) peräänkuuluttaa tarvetta varhaiskasvatuksen päivälepotoiminnan sekä –käytänteiden tarkastelulle. Kielteinen ilmapiiri voi lisääntyä, mikäli varhaiskasvatuksessa pitäydytään tiukasti pakollisessa päivälepokäytännössä. (Pattinson ym. 2014.) Tähän näkökulmaan peilaten voidaan kysyä, lisääkö tässä tutkimuksessa painottunut hallinnan kehys kielteistä ilmapiiriä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa. Vaikka tämän tutkimuksen lähtökohtana ei ollut tarkastella sitä, miltä varhaiskasvatuksen päivälepotilanne lasten kokemusten kautta näyttäytyy, eikä myöskään tarkemmin tarkastella varhaiskasvatuksen päivälepotilanteiden ilmapiiriä, antaa tutkimus kuitenkin näkökulmaa siihen, millaiselta vuorovaikutus varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa näyttäytyy. Tutkimus myös antaa suuntaviivaa siihen, että varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta ei tulisi pitää itsestäänselvänä rutiinina eikä automaationa, jota ei tarvitse varhaiskasvatuksessa laajemmin pohtia.

Moniulotteisuuden lisäksi tämä tutkimus haastaa tarkastelemaan sitä, millaisia vuorovaikutuksen keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössään päivälepotilanteessa. Ei ole yhdentekevää, millä tavalla tilanteessa toimitaan. Kukin kehys siis toimii ikään kuin silmälaseina tilanteessa. Onkin tarpeen tulla tietoiseksi siitä, miten ja mistä kehyksistä käsin tilannetta tarkastellaan. Hännikäinen (2013, 50–51) toteaaakin, että yksittäisessä kasvatustilanteessa ohikiitävinä hetkinä voi olla mahdotonta erottaa, milloin on kyse hoidosta, kasvatuksesta tai opetuksesta. Varhaiskasvatuksen institutionaalisuus kuitenkin asettaa vaatimuksen sille, että kasvattaja on tietoinen omista toimintatavoistaan. On siis tarpeen pohtia sitä, millaisia toimintatapoja on käytössä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa sekä sitä, millaista puhetta ja vuorovaikutusta tilanteessa tuotetaan. Varhaiskasvatuksen päivälepotoiminta rakentuu vahvasti varhaiskasvatuksen opettajan toiminnan ja vuorovaikutuksen ympärille tämän tutkimuksen aineistossa. Senpä vuoksi varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutuksesta tulisi olla tietoinen ja sitä olisi tarkasteltava ja arvioitava säännöllisesti. Degotardi (2010) esittääkin huolen, että rutiinitilanteissa vuorovaikutuksen laatu voi olla matalampaa kuin leikki-tilanteissa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan tehdä tulkintaa vuorovaikutuksen laadusta varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa. Tutkimuksen perusteella on kuitenkin mahdollista avata varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutukseen liittyvää keskustelua ja siten myös ottaa tarkastella vuorovaikutuksen laatua varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa..

Kuten tämän tutkimuksen aineisto osoitti kehykset kietoutuvat toisiinsa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa. Hoito ja hallinta kytkeytyivät toisiinsa niin, että toisinaan on mahdoton sanoa, milloin on kyse hoidosta, ja milloin tilanteeseen liittyy hallinnan elementtejä. Tämän saman on todennut Ylitapio-Mäntylä (2013, 263–271) todetessaan, että varhaiskasvatuksen käytännöissä hoiva ja valta kietoutuvat toisiinsa. Tietoisien ja tavoitteellisen toiminnan vaatimus liittyy kuitenkin varhaiskasvatukseen institutionaalisen olemuksen vuoksi (Hännikäinen 2013, 50–51). Senpä vuoksi olisi hyvä pysähtyä pohtimaan hoidon ja hallinnan ulottuvuuksia varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa ja siten tulla tietoiseksi siitä, miten on asemoimassa itseään vuorovaikutukseen lapsen kanssa.

Hoidon ulottuvuus oli ilmeinen varhaiskasvatuksen päivälepotilanteissa, joskin kohtaamiset olivat hetkittäisiä ja viivähdyksenomaisia. Kosketus oli peiton asettelua tai kevyt hipaisu. Hoidolla ja hoivaamisella on kuitenkin varsin keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen toiminnassa. Sillä rakennetaan myös lämmintä vuorovaikutuksellista suhdetta lapseen. Tällaisena hetkenä varhaiskasvatuksen päivälepotilannekin tuli kuvatuksi. Ei kuitenkaan riitä, että varhaiskasvatuksen opettaja on vain empaatisessa vuorovaikutuksessa lapseen varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa, sillä kuten Brorström (2006, 405–406) toteaa hoidon on kytkeydyttävä kasvatuksellisiin ja opetussuunnitelmateoriohin. Näin ollen siis pelkkä lämmin vuorovaikutus ei ole riittävää varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa. Tarpeen olisi myös pohtia, millä tavalla voisi parhaalla mahdollisella tavalla edistää lapsen oppimista siinä tilanteessa.

Kiinnostavaa onkin, että varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat vain suhteellisen niukasti varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta opetuksen kehityksen kautta eikä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen havainnointiaineistossakaan opetuksen kehys tullut esille. Tämä huomio on linjassa Kettukankaan (2017) näkemyksen kanssa, että pedagogiikka ei vielä juuri kytkeydy perustoimintatilanteisiin. Tätä olisikin tarpeen tarkastella tarkemmin. Vaikka tämän tutkimuksen aineisto ei tarjoakaan lopullista totuutta siihen, millaiselta varhaiskasvatuksen päivälepotilanne näyttäytyy, nostaa tämä tutkimus kuitenkin keskusteluun sen, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen pedagoginen ulottuvuus vaatisi tarkempaa ja syvällisempää tarkastelua. Mikäli varhaiskasvatuksen päivälepotilanne unohdetaan vain perustoimintatilanteeksi, jossa ei sen kummempia tavoitteita ole, jättää se suuren aukon myös varhaiskasvatuksen toiminnan mahdollisuuksiin (ks. myös Rutanen ym. 2019). Kuten Reunamonkin (2007, 30–31) tarkastelu varhaiskasvatuspäivästä osoittaa, perustoimintatilanteet vievät ajallisesti merkittävän osan varhaiskasvatuksen toiminnasta. Niiden merkitystä ja siten myös varhaiskasvatuksen päivälepotoinnin merkitystä varhaiskasvatuksessa tulisikin kirkastaa.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi on kuuluu tutkimuksen kaikkiin eri vaiheisiin (Eskola & Suoranta 1998, 151; Tynjälä 1991, 396; Varto 1992, 169). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei kuitenkaan ole yhtenäistä käsitystä. Luotettavuuden tarkasteluun kytkeytyy kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta. Totuuden tarkasteluun ei ole kuitenkaan yksittäistä teoriaa ja objektiivisuuskin liittyy tiivisti totuusteorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118–119.) Tynjälä (1991, 392) toteaaakin, että tutkimus tuottaa totuuden sijaan pikemminkin näkökulmia. Tämäkin tutkimus on siis tuottanut yhdenlaisen näkökulman varhaiskasvatuksen päivälepotilanteen vuorovaikutuksesta.

Objektiivisuuden kysymystä tarkastellessa on erotettava toisistaan havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Laadullisen tutkimuksen tarkastelussa puolueettomuuden kysymys kytkeytyy siihen, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia itsenään vai heijastuuko ymmärrykseen ja kuulemiseen tutkijan omat lähtökohdat, esimerkiksi sukupuoleen, ikään, asemaan liittyvät seikat. Laadullisessa tutkimuksessa kyllä tunnustetaan, että näin todella väistämättä on. Puolueettomuutta olisikin tarkasteltava tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118–119.) Tässäkin tutkimuksessa on otettu huomioon tutkijan subjektiivisuus ja omat lähtökohdat. Tutkimuksessa on tarkasteltu varhaiskasvatuskontekstia ja päivälepotilannetta, joka on itselleni tuttu tilanne, sillä toimin varhaiskasvatuksen opettajana päiväkodissa. On siis oltava huolellinen siinä, etteivät omat oletukset, käsitykset ja asenteet heijastu siihen, miten aineistoa kerään, analysoin tai tulkiten. Minun oli helppo suunnata tutkimuskentälle, sillä tutkittava ilmiö ja päiväkotiympäristö oli jo sinänsä tuttu. Tämän kautta voidaan ajatella, että se on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta taas se, että minulla itselläni on kokemusta päivälepotoiminnasta päiväkodista on voinut osaltaan myös heijastua ja vaikuttaa omaan tulkintaan. Olenko esimerkiksi haastattelutilanteessa osannut kysyä oikeita asioita tai olenko pitänyt joitakin asioita itsestään selvinä? Tutkija, joka ei tunne päiväkotiympäristöä ja päivälepotoimintaa olisi voinut kysyä erilaisia kysymyksiä ja toisaalta osannut pureutua paremmin kysymyksiin, jotka ehkä itselleni olivat tuttuja.

Tutkimuksen luotettavuutta heikensi aineiston rajallinen määrä. Laajemmalla aineistolla olisi ollut mahdollista saada luotettavampia tuloksia. Toisaalta kehysanalyysiä on mahdollista tehdä hyvinkin rajatusta aineistosta (Puroila 2002b, 152). Huolimatta aineiston koosta tutkimus nosti esiin kuitenkin tutkimustuloksia, jotka toivat oman näkökulmansa varhaiskasvatuksen päivälepotointiin liittyvään keskusteluun.

Tässä tutkimuksessa yhtenä aineistonkeruumenetelmänä oli havainnointi. Vilkka (2006, 17–18) toteaa tutkimushavaintojen tekemisen vaativan monipuolista osaamista ja koulutusta. Tutkijan on kyettävä valitsemaan tutkimuskohteen kannalta ja eri tilanteisiin sopiva havainnointimenetelmä. Lisäksi on pohdittava tilanteessa, milloin on järkevää tehdä havaintoja ja milloin osallistuu aktiivisesti toimintaan. Tutkijana olin ensimmäisen kerran keräämässä tutkimusaineistoa havainnoimalla. Havainnointikerroilla pitäydyin tarkasti tietyssä roolissa ja varoin osallistumasta liiaksi toimintaan. Pidemmällä havainnointijaksolla rooli olisi voinut olla erilaisempi ja kenties monipuolisempi sekä olisin paremmin kyennyt arvioimaan ja sitä vasten myös muuttamaan omaa rooliani havainnoijana.

Havainnointitutkimuksessa kannattaa hyödyntää erilaisia tutkimusaineistoja tutkimuskohteeseen liittyen. Näin tutkijan on mahdollista varmistaa havaintojaan sekä omia tulkintojaan. (Vilkka 2006, 25–26.) Tässä tutkimuksessa havainnointiaineiston lisäksi kerättiin haastatteluaineistoa, jotka tukivat toisiaan. Kahden aineiston käyttäminen lisäsi todennäköisesti tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta se myös toi oman haasteensa tutkimusaineiston analyysiprosessiin. Jouduin pohtimaan, millä tavoin aineistot kulkisivat tutkimustulosten tarkastelussa. Päädyin kuljettamaan aineistoja rinnakkain, joten aineistot tukivat ja täydensivät toisiaan. Näin myös näkökulma laajeni, minkä voidaan sanoa lisänneen tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää eräänlaisena prosessina, jossa tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Toinen näkökulma prosessiin on se, että tutkimuksen eri vaiheet eivät etukäteen ole selkeästi jäsennettävissä. Esimerkiksi tutkimustehtävä tai aineistonkeruumenetelmiin liittyvät ratkaisut muotoutuvat prosessin edetessä. (Kiviniemi 2018, 73.) Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Alkuperäinen ajatus tutkimuksesta tarkentui ja syventyi tutkimuksen edetessä. Myös tutkimuskysymykset täsmentyivät.



Tutkimuksen raportointi huolellisesti on keskeistä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta (Kiviniemi 2018, 85). Tähän tutkimuksen kuluessa ja raportoinnissa on pyritty kiinnittämään huomiota. Tutkimuksen analyysivaiheet ja tulokset johtopäätöksineen on kirjattu auki mahdollisimman tarkoin. On myös muistettava, että tutkimusraportti on tutkijan konstruoimaa tulkinta ja siten joku toinen tutkija voisi löytää aineistosta toisenlaisia ulottuvuuksia (Kiviniemi 2018, 85–86). Tämäkin tutkimus on siis vain yhden tutkimuksen tekijän konstruoima tulkinta, joten tutkimus ei anna tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä lopullista totuutta. Tutkimus tuo ennen kaikkea esille yhdenlaisen tavan tarkastella ilmiötä.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että havainnointiaineisto on koottu käsin muistiinpanoja tehden. Tästä syystä havainnointitilanteessa on voinut jäädä pois tärkeitä havaintoja, vaikka tutkijana olenkin pyrkinyt kirjaamaan muistiinpanoja huolellisesti. Dokumentoimalla tutkimuskohdetta esimerkiksi videokameralla olisi aineistoon ollut mahdollista palata ja löytää näin uusia näkökulmia tai huomioita. Tämä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Kuitenkin pohdinnassani päädyin siihen, että varhaiskasvatuksen päivälepotilanne on monella tavalla erityinen ja herkkä tilanne lapsille, joten videokameran käyttö ei olisi ollut eettisesti perusteltua.

Vilka (2018, 169) toteaa, että tutkimuksen ulkopuolelle jäävä aineisto on aina tutkijan valinta, joka on perusteltava. Tutkimusaineiston litterointi vain osittain tai tutkimuskysymysten ohjaamana voi jättää aineistosta pois tutkimuksen kannalta oleellisia ja merkityksellisiä asioita. Toistuvalla lukemisella voidaan koko aineistosta vasta löytää tutkimuksen kannalta merkitykselliset havainnot ja havainnot, jotka eivät ole tutkimuksen kannalta oleellisia. Tässä tutkimuksessa toimittiin tällä tavoin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Koko aineisto kulki tutkimusprosessissa mukana ja vasta toistuvien lukukertojen myötä aineistosta voitiin jättää syrjään tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia asioita.

#### 6.4 *Tutkimuksen eettinen tarkastelu*

Tässä alaluvussa pohdin tutkimusta eettisestä näkökulmasta. Varto (2005, 49) toteaa eettisten kysymysten olevan kietoutuneena jokaisessa tutkimuksen

vaiheessa. Eettisten kysymysten tarkasteluun ei kuitenkaan ole täysin aukotonta ohjeistusta, mikä asettaakin tutkijan harteille ratkaisujen tekemisen (Eskola & Suoranta 1998, 39). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 109) toteavat yhtäältä tutkimustulosten vaikuttavan eettisiin ratkaisuihin sekä toisaalta eettisten näkemysten vaikuttavan tutkijan ratkaisuihin. Tutkimukseni eettisessä tarkastelussa olen huomionut hyvät tieteelliset käytännöt tutkimuksen teossa esimerkiksi siten, että tutkimusprosessissa on otettu huomioon tiedeyhteisön toimintatavat ja aineiston hankinnassa on kiinnitetty huomiota eettisiin näkökulmiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Varhaiskasvatuksen tutkijoille laadittu eettinen koodi (Bertram, Formosinho, Gray, Pascal, Whalley 2015) asettaa samoin tutkimukselle niin eettiset periaatteet kuin ohjeet.

Tutkimuksen teon eri vaiheisiin liittyy huomioitavia periaatteita ja ohjeita. On otettava huomioon ja kunnioitettava eettisiä periaatteita, joihin sisältyy muun muassa demokraattiset arvot, oikeudenmukaisuus, läpinäkyvyys, täsmällisyys ja akateeminen tieteellisyys. Tutkimuksen tekemiseen prosessiin liittyy vastuullisuus niin tutkimukseen osallistujia kuin tutkimusprosessiakin kohtaan. Tutkimuksen raportointiin ja julkaisuun liittyy eettisiä periaatteita, esimerkiksi täsmällisyys ja rehellisyys. (Bertram ym. 2015.) Näiden periaatteiden ja ohjeiden huomioiminen on ollut tutkimuksen teon eri vaiheissa tärkeää. Sarajärvi ja Tuomi (2018, 111) kuitenkin korostavat, että muodollisten luotettavuuden tai arvioinnin tarkastelun kriteerien on oltava enemmän kuin vain tarkistuslistoja. Koko tutkimuksen on sitouduttava eettisyyteen. Tämä asettaakin tutkimuksen teolle suuria vaatimuksia. Sen sijaan, että pyrkisin vain suurpiirteisesti rastimaan listalta täyttyneitä kriteereitä, minun on välttämättä ollut sitouduttava eettisiin periaatteisiin tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Eettisyys kietoutuu myös luotettavuuden kysymyksiin. Eettisesti kestävässä tutkimuksessa muunmuassa raportoinnit tehdään huolellisesti ja hyvin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111.) Tätä olen pyrkinyt toteuttamaan omassa tutkimuksessani. Raportointiosion olen laatinut siten, että lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen tietojen käsittelyssä on huomioitava luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 42), mikä on huomioitu kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Tutkimusta varten kerätyt tiedot ovat vain tutkimuksen käytössä. Henkilötietoja ei ole sisällytetty tutkimukseen. Kaikki

nimitiedot on muutettu ja häivytetty tutkimuksessa. Aineistossa käytin alusta asti varhaiskasvatuksen opettajista lyhenteitä Ope1, Ope2 ja Ope3. Lapsiin liittyviä tietoja kirjasin vain mikäli he osallistuivat varhaiskasvatuksen opettajan kanssa vuorovaikutukseen. Tällöin käytin lapsista numeroita/peitenimiä. Tässä tutkimuksessa ei tarvittu tutkittavien suoria tunnistetietoja, joita ovat esimerkiksi nimi ja osoitetiedot. Epäsuorien tunnistetietojen osalta tässä tutkimuksessa tarvittiin vain ammattiin liittyvää tietoa. Tarkat henkilötiedot ja tunnistetiedot onkin syytä häivyttää tutkimuksesta viimeistään siinä vaiheessa, kun aineistonkeruu on ohi (Kuula 2011, 76–79).

Eettiset kysymykset sisältyvät myös yksittäisiin tutkimuksen menetelmiin. Esimerkiksi Vilkan (2018, 169–170) mukaan havaintojen keräämisessä on toimittava luottamuksellisesti ja sensitiivisesti. Tutkijana on oltava tutkimuskohteessa tietoinen omista esitiedoistaan, omista valinnoistaan sekä roolistaan tutkimuskohteessa sekä tutkimuskohteeseen liittyvistä asenteistaan. Tutkijan on tasapainoitettava erilaisten roolien kanssa ja reflektoitava roolien vaikutusta tutkimuskohteeseen sekä tehtyihin havaintoihin. Näitä kysymyksiä jouduin tarkastelemaan siirtyessäni havainnoimaan varhaiskasvatuksen päivälepotilanteita. Tutkimusta toteutin oman työni ohessa, joten erityisen huolellinen oli oltava siinä, että tiedostaa omat ennakkokäsitykset, valinnat ja roolit tutkimuksen teon aikana.

## 6.5 *Jatkotutkimusaiheet*

Tämä tutkimus tarkasteli varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta varhaiskasvatuksen opettajan tuottaman puheen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämä on yksi tapa, mutta ei suinkaan ainoa tapa tarkastella varhaiskasvatuksen päivälepotilannetta. Koska varhaiskasvatuksen toimintaa toteutetaan tiimityönä ja varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät yhdessä moniammatillisissa tiimeissä varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kanssa, tulisikin tutkimusta suunnata jatkossa tarkastelemaan myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tulkintoja ja käsityksiä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta. Tutkimuksessa voisi tarkastella esimerkiksi yhden tiimin toimintaa varhaiskasvatuksen päivälepotilanteessa.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen päivälepotilanne rajattiin alkavaksi siinä vaiheessa, kun ensimmäiset lapset siirtyivät päivälepotilanteeseen. Varsinaisesti päivälepotilanteen päättymistä ei havainnoitu tässä tutkimuksessa. Jatkossa olisikin tarpeen tarkastella laajemmin ja huomioida myös siirtymätilanteet selkeämmin, millä tavalla varhaiskasvatuksen päivälepotilanteeseen siirrytään ja millä tavalla tilanteesta siirrytään muuhun toimintaan.

Tässä tutkimuksessa lasten näkökulmaa ei tarkasteltu, eikä sitä tavoitettu havainnointiaineiston kauttakään. Koska useassa julkaisussa ja tutkimuksessa varhaiskasvatuksen päivälepotilanne on näyttytynyt lasten kokemuksissa jopa ikävänä tilanteena, olisi tulevaisuudessa syytä lähestyä ja tarkastella päivälepotilannetta lasten kokemusten ja käsitysten kautta. Toisena näkökulmana olisi hyvä tarkastella perheiden ja huoltajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen päivälepotilanteesta ja sen vaikutuksista perheiden elämään.

## 7 LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta haastavissa kasvatustilanteissa. Acta Universitatis Tamperensis 2115. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 63–88. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75257/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 23.10.2019.)
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. Kasvatus 1, 75 – 81.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. & Whalley, M. 2015. EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>. (Luettu 17.11.2019.)
- Brorström, S. 2006. Care and education: towards a new paradigm in early childhood education. Child Youth Care Forum 35, 391–409.
- Degotardi, S. 2010. High-quality interactions with infants: relationships with earlychildhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. International Journal of Early Years Education, Vol 18(1), 27–41.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 464.

- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen\\_tapaustutkimus.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf). (Luettu 10.3.2019.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fukuda, K. & Sakashita, Y. 2002. Sleeping pattern of kindergartners and nursery school children: function of day time nap. *Perceptual and Motor Skills* 94, 219—228.
- Goffman, E. 1964. The neglected situation. *American Anthropologist* 66(6), Part 2, 133—136.
- Goffman, E. 1974. Frame analysis. An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. 1983. The interaction order. *American Sociological Review* 48, 1—17.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.  
[http://vilkka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf). (Luettu 15.10.2019.)
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N. & Perkins, K. 2016. Teacher-child interaction during mealtimes: observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Education Journal* 44, 51—59.
- Hatcher, B & Squibb, B. 2011. Going outside in winter a qualitative study of preschool dressing routines. *Early Childhood Education Journal* 38, 339—347.
- Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat – johdatus varhaiskasvatukseen. ja kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 52—56.
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 1, 70—75.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1407. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Häikiö, L & Niemenmaa, V. 2015. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 41–56.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 86. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Javanainen, H. 2016. Rentola Alhoniityn päiväkodissa – päivälepoikäntöjen uudistamista. Teoksessa P. Roos (toim.) Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: [www.piiaroos.fi](http://www.piiaroos.fi), 112–123.
- Javanainen, H. & Sievinen, K. 2016. Päivälepo toiminnan kehittämistä Alhoniityn ja Tyttölän päiväkodeissa. Teoksessa K. Karila, E. Fonsén & T. Ukkonen-Mikkola (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muuttuvissa käytännöissä. Osa 1. Tampere: Tampereen yliopisto, 34–39. <https://blogs.uta.fi/vakakumppanuus/wp-content/uploads/sites/30/2016/11/21.-11.-OSA-1-Varhaiskasvatuksen-pedagogiikka-muuttuvissa-k%C3%A4yt%C3%A4nn%C3%B6iss%C3%A4.pdf>. (Luettu 30.9.2019.)
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9 – 29.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkalutuuri. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen, (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.

- Kettukangas, T. 2017. Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Kettukangas, T., Heikka, J. & Pitkäniemi, H. 2017. Lasten osallisuus perustoiminnoissa – varhaiskasvattajien arviointeja. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellinen seura, 169–195.
- Kettukangas, T. & Härkönen, U.. 2014. Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa: J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 96–114.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–87.
- Kuukka, A. 2009. Lasten ruumiillisuus päiväkodissa – Tuntoja ja tulkintoja. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 115–137.
- Kuukka, A. 2015. Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 536. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuukka, A. 2016. Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Nuorisotutkimus 3, 39–43.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2015. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University. 9–38.
- Lam, J. C., Mahone, E. M., Mason, T. B. A. & Scharf, S. M. 2011. The effects of napping on cognitive function in preschoolers. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 32(2), 90–97.



- Lundan, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Acta Universitatis Tamperensis 1463. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Marttala, K. 2015. Lapsilla liian pitkät päiväunent? Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-6815270>. (Luettu 24.11.2019.)
- Metsomäki, M. 2006. "Suu on syömistä varten" – Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäivähoidon ruokailutilanteissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. 2005. Suorittavasta hoidosta eettisen huolenpitopedagogiikan toteuttamiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 69–77.
- Noddings, N. 2012. The caring relation in teaching. Oxford Review of Education 38(6), 771–781.
- Nothard, M., Irvine, S., Theobald, M., Staton, S., Pattinson & Thorpe, K. 2015. "I have to rest all the time because you are not allowed to play": Exploring children's perceptions of autonomy during sleep-time in long day care services. International Journal of Early Childhood, 47(3), 423–442.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Pattinson, C. L., Staton, S. L., Smith, S. S., Sinclair, D. M. & Thorpe, K. J. 2014. Emotional climate and behavioral management during sleep time in early childhood education settings. Early Childhood Research Quarterly 29(4), 660–668.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.
- Puroila, A-M, 2002a. Erwing Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Puroila, A-M, 2002b. Kohtaamisia päiväkoriarjessa. Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Universitatis Ouluensis. E51. Oulu: Oulun yliopisto.

- Puroila, A-M, Estola, E. & Syrjälä, L. 2012. Having, loving and being: children's narrated well-being in Finnish day care centers. *Early Child Development and Care* 182, 345–362.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 2015. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lasten kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Piia Roos Oy.
- Rutanen, N., Raittila, R. & Vuorisalo, M. 2019. Clothes and clothing practices in Finnish early childhood education and care. Teoksessa P. Rautio & E. Stenvall (toim.) *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods – An Everyday Life Perspective*. Springer, 65–84.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – metodin valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–190.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino, 131–139.
- Siippainen, A. 2018. Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa. *JYU Dissertations* 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siljander, P. 2016. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauksset. Tampere: Vastapaino.
- Siren-Tiusanen, H. 1996. Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmissään. Näkökulmia nuorimpien päiväkotilasten kuormittuvuuteen. *Reserach Reports on Sport and Health* 102. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siren-Tiusanen, H. & Antola-Robinson. 2001. Nap Schedules and Sleep Practices in Infant-Toddler Groups. *Early Childhood Research Quarterly* 16(4), 453-474.
- Staton, S., Marriott, A., Pattinson, C., Smith, S., Sinclair, D. & Thorpe, K. 2016. Supporting sleep in early care and education: an assessment of observed

- sleep times using a sleep practices optimality index. *Sleep Health* 2(1), 30–34.
- Staton, S. L., Smith, S. S., Pattinson, C. L. & Thorpe, K. J. 2015. Mandatory Naptimes in Child Care and Children's Nighttime Sleep. *Journal of Development & Behavioral Pediatrics* 36(4), 235–242.
- Strandell, H. 1995. Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 23.10.2019.)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6), 387–398.
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. (Luettu 24.11.2019.)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Elan Vital. [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf). (Luettu 24.11.2019.)
- Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 156–171.
- Värri, M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ward, T. M., Gay, C., Anders, T. F., Alkon, A. & Lee, K. A. 2008. Sleep and napping patterns in 3- to 5-year old children attending full-day childcare centers. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(6), 666–672.

<https://academic.oup.com/jpepsy/article/33/6/666/987474>.

(Luettu

24.11.2019.)

Yin, R. K. Case study research. Design and methods. Los Angeles: Sage.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. *Acta Electronica Universitatis Lappeensis* 51. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2013. Reflecting caring and power in early childhood education: recalling memories of educational practices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(3), 263–276.

# LIITTEET

## *LIITE 1: TIEDOTE TUTKIMUKSESTA PÄIVÄKOTIEN JOHTAJILLE*

Hyvä päiväkotiyksikön johtaja!

Olen Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelija ja olen tekemässä maisteriopintoihin pro gradu –tutkimusta päivälevosta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tarkoitukseni on tutkia ja tarkastella, millainen ilmiö päivälepo on päiväkotiympäristössä. Erityisesti tarkastelen kasvattajan näkökulmasta päivälepoa.

Tutkimuksen suoritan havainnoimalla päivälepotilanteita sekä haastatteleamalla niiden jälkeen kasvattajia. Tätä tutkimusta varten tarvitsen tiimin (3 kasvattajaa), joka työskentelee 3-5 –vuotiaiden lasten ryhmässä tai vastaavasti kolmesta eri tiimistä lastentarhanopettajat. Tarkoitus on suorittaa sekä havainnoinnit että haastattelut viimeistään marraskuun aikana. Näistä sovitaan tarkemmin, kun vapaaehtoiset tutkimukseen osallistuvat löytyvät. Pyrin suorittamaan tutkimuksen siten, että se aiheuttaisi mahdollisimman vähän häiriötä normaaliin lapsiryhmän toimintaan. Havainnointiaineiston kerään kirjaamalla muistiinpanot käsin, en siis videoi tai nauhoita tilanteita. Kasvattajien haastattelut nauhoitan.

Tutkimukseen osallistuvien päiväkotien, henkilöiden, ryhmien eikä lasten tietoja julkisteta missään vaiheessa. Aineisto käsitellään ehdottoman anonymisti ja luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuvilta lapsilta pyydän tutkimusluvan kirjallisena vanhemmilta.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta: [heidi.javanainen@uta.fi](mailto:heidi.javanainen@uta.fi)

Ystävällisin terveisin, Heidi Javanainen

## LIITE 2: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

Runko haastattelulle:

- Millaisena nämä havainnoidut päivälepo –kerrat sinusta näyttivät?
- Millaisia huomioita teit tilanteista?
- Päivälepo osa varhaiskasvatuksen kokonaisuutta, millä tavalla?
- Mikä on päivälevon merkitys?
- Mistä päivälepo alkaa, mihin se päättyy?
- Valmistautuminen päivälepoon: mitä keskeisiä asioita siihen liittyy sinun näkökulmastasi? Entä lapsen näkökulmasta?
- Päivälevon suunnitteleminen: miten se on suunniteltu, kuka ja miten suunnitelma kehittyy?
- Mitkä ovat päivälevon tavoitteet?
- Millaisia keskeisiä elementtejä päivälepoon kuuluu?
- Lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa.
- Miten näet päivälevolla yksittäisen lapsen? Entä miten lapsiryhmä näyttäytyy päivälevolla?
- Miten huomioit yksittäistä lasta?
- Lapsen ja aikuisen välinen suhde päivälepotilanteessa?
- Miten päivälepoa käsitellään lasten kanssa?
- Lapsen/aikuisen rooli päivälepotilanteessa
- Millaisia tunteita sinulla on päivälepotilanteessa?
- Miltä tilanteet tuntuvat?
- Mitkä ovat sen tavoitteet?
- Millaisena näet päivälevon osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta kun tarkastelet koko päiväkotipäivää?
- Päivälepotilat: millaisena näet ne?
- Miten kehittäisit päivälepoa?